



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RODRIGO GARCEZ

**ALFABETIZAÇÃO E MÚSICA
UM ENCONTRO NA LINGUAGEM**

**CHAPECÓ
2015**

RODRIGO GARCEZ

ALFABETIZAÇÃO E MÚSICA
UM ENCONTRO NA LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a Dra. Marilane Wolff Paim

CHAPECÓ
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

Garcez, Rodrigo

ALFABETIZAÇÃO E MÚSICA: UM ENCONTRO NA LINGUAGEM/
Rodrigo Garcez. -- 2015.
147 f.:il.

Orientadora: Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE) , Chapecó, SC, 2015.

1. Alfabetização. 2. Música. 3. Educação. 4.
Cognição. 5. Linguagem. I. Paim, Profa. Dra. Marilane
Maria Wolff, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

RODRIGO GARCEZ

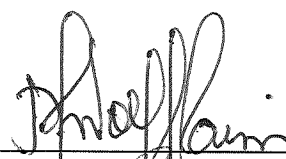
ALFABETIZAÇÃO E MÚSICA : UM ENCONTRO NA LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 08 / 07 / 2015

Orientador (a): Prof^a. Dra. Marilane Wolff Paim

Aprovado em: 08 / 07 / 2015

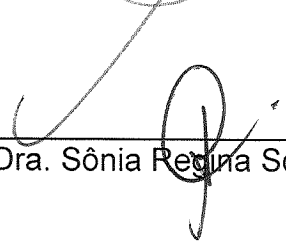
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Marilane Maria Wolff Paim – UFFS (Presidente)



Prof. Dra. Solange Maria Alves - UFFS



Prof. Dra. Sônia Regina Souza Fernandes - IFC

Prof. Dra. Adriana Richt – UFFS

Chapecó/SC, Julho de 2015

Dedico esse trabalho aos sujeitos que
conspiraram para que ele se
concretizasse.

AGRADECIMENTOS

Toda produção intelectual não é o trabalho de apenas uma pessoa. À medida que a sensibilidade aumenta e passamos a perceber grande parte das ligações da rede que integramos, mais nos sentimos como apenas um elemento ativo nessa configuração. E foi a partir do esforço de muitos que foi possível alcançar o término de mais este estágio de formação intelectual docente. Muitos sujeitos estão presentes nessa construção, com quem realizei muitos diálogos e a quem agora quero agradecer.

À minha estimada orientadora, Prof.^a Dr.^a Marilane Wolff Paim, meu reconhecimento pelo incentivo e por proporcionar o ingresso no desafio da pesquisa de aproximar dois campos do conhecimento. Obrigado por ter me aceitado e me orientado nesta pesquisa e por, durante todo o processo de pesquisa, estar legitimamente interessada em manter em equilíbrio todas as dimensões humanas da vida de seu orientando.

Aos professores do curso, que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram sobremaneira para minha formação.

À Prof.^a Dr.^a Solange Maria Alves e à Prof.^a Dr.^a Sônia Regina Souza Fernandes, por terem aceitado fazer parte de minha banca e por terem contribuído com suas apreciações sobre a pesquisa.

À minha mãe, Eunice Pelc, pelo incentivo, suporte e carinho durante todo o percurso de minha existência e, em especial, nesse período em que a pesquisa se efetuiu. Obrigado também pelo modelo, que tento imitar à medida que avanço na tarefa de ser pai.

À minha irmã, Lílian Garcez, e à minha sobrinha, Valentina Letícia Zaions, pelo incentivo e carinho.

À minha companheira, Luciana Piran, pela afinidade, carinho e diligência em me apoiar e compartilhar sua vida comigo; por servir de ouvinte em todas as teorias que, para melhor entender, precisei trazer ao diálogo.

Ao meu filho, Vincenzo Fisch Garcez, razão de eu continuar existindo e que me faz ver a vida muito maior. Que saibas compreender a minha ausência no tempo que abstraí de estar contigo.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram neste processo de elaboração e reelaboração do conhecimento.

Tudo deu certo, meu velho Heráclito, porque eu sempre consigo atravessar esse teu outro rio com o meu eu eternamente outro... (QUINTANA, 2012, p. 112).

RESUMO

Esta dissertação é o resultado do trabalho de pesquisa sobre a relação entre música e alfabetização no campo da linguagem a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural soviética. O objeto de estudo são os possíveis pontos em comum entre o processo de alfabetização e o processo de musicalização em um campo investigativo que hipoteticamente é compartilhado por ambos: a categoria de linguagem. O objetivo é investigar e organizar uma base de subsídios que venham a auxiliar nessa compreensão e estabelecer relacionamentos entre conceitos de alfabetização e conceitos musicais amplos. A pesquisa aborda o processo de alfabetização e de musicalização como meios de humanização dentro das categorias de linguagem, letramento, cognição, música e seus relacionamentos. Do ponto de vista metodológico, optei pela pesquisa histórica-documental. Em um primeiro momento, analisa-se a literatura produzida nos cinco anos seguintes à Lei nº. 11.769/08, que institucionaliza a educação musical nas escolas, e constata-se as lacunas existentes nas pesquisas publicadas no âmbito dessa proposta. Em um segundo momento, verificam-se as possíveis aproximações e distanciamentos de conceitos entre as categorias de alfabetização e música, por meio de uma análise da construção histórica de conceitos entre os três campos investigativos citados. Para compor o quadro de referencial teórico no campo da música, dialogo com os autores Fonterrada (2008) e Wisnik (1989); no campo da alfabetização, com os autores Graff (1993), Frago (1993) e Ong (1998); e, no campo da linguagem, com os autores L. S. Vygotsky e A. R. Luria. Pode-se concluir que, embora os processos de musicalização e alfabetização se situem em campos diferentes do conhecimento, ambos compartilham similaridades no que tange ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ora se aproximando nos aspectos de discriminação e abstração e ora percorrendo caminhos diferentes nos processos de significação. Em se tratando dos processos de significação, abrem-se novas perspectivas de aprofundamento nessas relações.

Palavras-chave: Alfabetização. Música. Educação. Cognição. Linguagem.

ABSTRACT

This thesis is the result of research work on the relationship between music and literacy in the field of language from the perspective of Soviet historical-cultural psychology. The object of study is the possible commonalities between the literacy process and the music education process in an investigative field that hypothetically is shared by both: the language category. The goal is to investigate and organize a foundation that may assist in this understanding and to establish relationships between literacy concepts and broad musical concepts. The survey covers the process of literacy and music education as humanization means within the categories of language, literacy, cognition, music and their relationships. From a methodological point of view, I opted for a historical-documentary research. At first, the literature produced in the five years following Law no. 11.769/08, institutionalizing music education in schools, is analyzed, and the gaps in researches published under this proposal are noted. In a second step, the possible concept similarities and differences between the literacy and the music categories are verified, through an analysis of the historical construction of concepts among the three investigative fields mentioned. To compose the theoretical framework in the field of music, I dialogue with the authors Fonterrada (2008) and Wisnik (1989); in the field of literacy, with the authors Graff (1993), Frago (1993) and Ong (1998); and in the field of language, with the authors L.S. Vygotsky and A. R. Luria. It can be concluded that, although the music education and the literacy processes are located in different fields of knowledge, both share similarities with regard to the development of higher psychological functions, sometimes approaching the aspects of discrimination and abstraction and sometimes taking different paths in the meaning processes. In the case of the meaning processes, new prospects for deepening these relations open up.

Keywords: Literacy. Music. Education. Cognition. Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Diagrama estrutural da pesquisa.....	23
Quadro 01 – Trabalhos do GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita no período de 2009 a 2013.....	25
Quadro 02 – Síntese da produção publicada nas bases de dados da CAPES e da SCIELO.....	26
Quadro 03 – Análise da categoria Linguagem por eixo das publicações encontradas nas bases da ANPED, SCIELO e CAPES por ano, no período 2009-2013.....	28
Quadro 04 – Análise da categoria Alfabetização por eixo das publicações encontradas nas bases da ANPED, SCIELO e CAPES por ano, no período 2009-2013.....	29
Quadro 05 – Análise das categorias Letramento, Música, Cognição e das categorias concatenadas Linguagem e Letramento por eixo das publicações encontradas nas bases da ANPED, SCIELO e CAPES por ano, no período 2009-2013.....	30
Quadro 06 – Análise das categorias concatenadas Linguagem e Alfabetização, Linguagem e Música, Linguagem e Cognição, Letramento e Alfabetização por eixo das publicações encontradas nas bases da ANPED, SCIELO e CAPES por ano, no período 2009-2013.....	31
Quadro 07 – Análise das categorias concatenadas Letramento e Música, Letramento e Cognição, Alfabetização e Música, Alfabetização e Cognição, Música e Cognição por eixo das publicações encontradas nas bases da ANPED, SCIELO e CAPES por ano, no período 2009-2013.....	32
Figura 02 – Fluxo da análise de conteúdo da revisão bibliográfica.....	33
Figura 03 – Mapa conceitual parcial dos eixos de categorias abordados na revisão bibliográfica.....	63
Figura 04 – Mapa conceitual completo dos eixos de categorias abordados na revisão bibliográfica.....	65
Figura 05 – Percepção inicial do processo de alfabetização.....	69
Figura 06 – Percepção sistêmica do processo de alfabetização.....	70
Figura 07 – Elementos da pesquisa em alfabetização.....	72
Figura 08 – Mudanças cognitivas nos modos de operação do pensamento.....	80
Figura 09 – Campos de conhecimento relacionados à educação musical.....	87

Quadro 08 – Quadro relacional histórico percepção sobre o conhecimento, da valorização dada à música na sociedade em relação aos objetivos da educação musical e o desenvolvimento do conceito de infância.....	101
Quadro 09 – Educadores musicais de primeira geração.....	102
Figura 10 – Comparativo histórico da valorização social nos conceitos de música, educação e infância	103
Figura 11 – Comportamentos em linguagem e trabalho.....	107
Figura 12 – Síntese da categoria linguagem em relação às suas funções.....	111
Figura 13 – Fases da formação do pensamento conceitual.....	117
Figura 14 – Linguagem como campo de conhecimento comum à alfabetização e musicalização	120
Figura 15 – Síntese e perspectivas das relações entre alfabetização e musicalização.....	132

LISTA DE SIGLAS

ADN	Ácido Desoxirribonucleico.
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
GT	Grupo de Trabalho.
PCS	Processos de Construção de Significados.
RS	Rio Grande do Sul.
SCIELO	Scientific Electronic Library Online.
TECLA	Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação.
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
URI	Universidade Regional Integrada.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	DO PESQUISADOR, UM POUCO DE HISTÓRIA.....	15
1.2	DA PESQUISA, O NASCIMENTO DE UMA INVESTIGAÇÃO.....	18
2	<i>I MOVIMENTO (Allegro) - CONTEXTUALIZANDO O OBJETO NAS</i>	
	PRODUÇÕES.....	24
2.1	REVISÃO DE LITERATURA – ANÁLISE QUANTITATIVA.....	24
2.2	REVISÃO DE LITERATURA – ANÁLISE QUALITATIVA.....	27
2.3	SÍNTESE DO CAMPO DE CONHECIMENTO.....	63
3	<i>II MOVIMENTO (Andante) – ALFABETIZAÇÃO, MÚSICA E</i>	
	LINGUAGEM.....	67
3.1	ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	67
3.2	MÚSICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	83
3.3	LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	104
4	<i>III MOVIMENTO (Allegretto) – ENCONTROS, DESENCONTROS E</i>	
	POSSIBILIDADES.....	122
4.1	ENCONTROS ENTRE ALFABETIZAÇÃO E MÚSICA.....	122
4.2	DESENCONTROS ENTRE ALFABETIZAÇÃO E MÚSICA.....	126
4.3	POSSIBILIDADES.....	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	141

1 INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem escrita é apenas uma das dimensões da alfabetização. Ela ocorre em função da linguagem falada, a qual, em um primeiro momento, atua como mediadora entre as funções fala/escrita. À medida que a criança assume por inteiro a escrita, a linguagem falada deixa de desempenhar esse papel e possibilita o entendimento da grafia do outro. Por tomar consciência da necessidade de produzir uma escrita compreensível ao outro, a criança começa a apropriar-se de um código escrito. Duas dimensões nesse processo de linguagem foram pontuadas por Vygotsky (1991): uma interna, de cunho significativo, e outra externa, de cunho fonético, que formam uma unidade com características próprias de desenvolvimento. Assim, a criança perpassa o mundo simbólico em uma relação dialética constante entre fatores internos e externos.

A palavra falada, origem do processo da escrita, consiste basicamente na combinação de sons diversamente articulados dotados de significação, porém o som em si não é um signo. A palavra falada é aprendida pela imitação, pelo ritmo, pela melodia. Nas palavras de Rousseau (2008, p. 303),

Foram em verso as primeiras histórias, as primeiras arengas, as primeiras leis. Encontrou-se a poesia antes da prosa, e haveria de assim suceder, pois que as paixões falaram antes da razão. A mesma coisa aconteceu com a música. A princípio não houve outra música além da melodia, nem outra melodia que não o som variado da palavra; os acentos formavam o canto, e as quantidades, a medida; falava-se tanto pelos sons e pelo ritmo quanto pelas articulações e pelas vozes.

A partir dessa similaridade elencada por Rousseau, analisaremos a proximidade e possíveis relacionamentos da música nos processos cognitivos desenvolvidos no processo de alfabetização na criança. Discutiremos esse tema no sentido da aquisição do significado racional das palavras (unidades sonoras delimitando as propriedades de um objeto) e de sua multiplicidade potencial de significância metafórica na compreensão do mundo sensível pela criança.

A pesquisa abordará o processo de alfabetização e de musicalização como meio de humanização, dentro da perspectiva da psicologia histórico-social soviética. Através das categorias de linguagem, de letramento, de cognição, de música e de seus possíveis relacionamentos, remeteremos à busca das relações possíveis entre os dois processos mencionados. Alfabetização e música, como categorias, ficarão delimitadas pela perspectiva da linguagem. Nessa direção, buscar-se-á o entendimento da existência ou não de compatibilidade entre os dois processos.

1.1 DO PESQUISADOR, UM POUCO DE HISTÓRIA...

Graduei-me em 2010 no Curso de Pedagogia, com habilitação em docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais – Formação Pedagógica do Profissional Docente e Gestão Educacional, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim, com bolsa de estudos subsidiada pela Prefeitura Municipal de Erechim, Rio Grande do Sul. O ingresso nesse curso se deu pelo somatório de influências profissionais e pela busca por uma compreensão mais ampla das dimensões da aprendizagem.

Para maior clareza, é necessária uma breve retrospectiva ao período em que eu ainda era estudante do ensino básico, fundamental e médio. No ano de 1983, iniciei a primeira série do ensino fundamental e, concomitantemente à escola regular, o curso de piano clássico na Escola Municipal de Belas Artes Osvaldo Engel¹, em Erechim/RS.

Durante todo o ensino obrigatório, frequentei o curso completo de Piano, Teoria e Percepção Musical, História da Música e Harmonia. Pouco antes de concluir o curso de piano, em 1996, fui convidado a ministrar aulas na referida instituição.

1 A Escola Municipal de Belas Artes Osvaldo Engel foi criada em 1960 através de lei municipal. Em 1969, transformou-se em autarquia. Em 30 de novembro de 1991, a escola passou a ser administrada diretamente pela Prefeitura Municipal de Erechim, extinguindo-se a autarquia. Atualmente, está sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação e é mantida pelo poder público municipal. A Escola Municipal de Belas Artes Osvaldo Engel oferece cursos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Prestei concurso e, no ano seguinte, já fazia parte do quadro de professores do município como professor de Teoria Musical.

Buscando sanar as contingências que a pouca experiência docente promovia, passei a buscar cursos de extensão promovidos em diferentes instituições. Dentre eles, vale ressaltar dois cursos com duração de uma semana promovidos pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através do Programa Musicistas de Aperfeiçoamento em Música, subsidiados pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Um desses cursos foi ministrado pelo Dr. Keith Swanwick, com base em sua Teoria de Desenvolvimento Espiral², a qual hoje é um balizamento para toda a educação musical. O outro curso foi ministrado pela Dra. Ana Lucia Frega, a qual abordou sua tese, em que compara todos os principais métodos de educação musical do mundo e que acabou por subsidiar a estruturação do sistema de educação musical na Argentina.

Com esse referencial construído a partir de cursos de formação continuada, relacionando-os com o aprendido na formação inicial, busquei novas perspectivas que possibilitassem uma percepção mais abrangente do ensino e da aprendizagem, vindo a suprir as demandas que se faziam necessárias à minha prática docente. A

2 Swanwick construiu a sua Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical a partir de um estudo realizado com crianças de 3 a 9 anos de idade. Os participantes do estudo frequentaram aulas de música na escola regular e, durante essas aulas, foram convidados a produzir composições. O resultado sonoro final dessas composições foi gravado. Esse material foi analisado por um grupo de juízes, convidados a inferir a idade dos autores de cada um dos trabalhos. A partir das idades que foram atribuídas aos autores das composições pelos juízes, os pesquisadores criaram um modelo de desenvolvimento musical, relacionando faixas etárias a tipos específicos de resposta musical. De maneira resumida, a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical foi representada por Swanwick através de um gráfico em forma de espiral, no qual ele mostrou os níveis de desenvolvimento relacionados com a idade das crianças “compositoras” estudadas, a partir de conceitos tomados da Epistemologia Genética de Piaget. O primeiro desses territórios, o material, foi dividido em dois níveis: o sensorial e o manipulativo, correspondente às crianças de 0 a 4 anos. O segundo desses territórios, o da expressão, compreendeu crianças na faixa dos 5 aos 9 anos, aproximadamente. O terceiro, o da forma, foi dividido em especulativo e idiomático e diz respeito às crianças de 10 a 15 anos. O quarto e último desses territórios, o do valor, foi dividido em simbólico e sistemático e diz respeito às crianças de 15 anos ou mais. A partir dessa teoria, Swanwick propôs um processo de aprendizagem baseado em um modelo, traduzido para o português como “Técnica (manipulação do instrumento, notação simbólica, audição), Execução (tocar, cantar), Composição (criação, improvisação), Literatura (história da música), Apreciação (reconhecimento de estilos/forma/tonalidade/graus) – TECLA”. O modelo consiste em trabalhar os conteúdos de maneira vinculada, para justamente favorecer o desenvolvimento cognitivo de forma integral, e não fragmentada. Sua intenção é que as fases não estejam dissociadas, mas sim que mantenham um vai e vem contínuo entre elas.

esse respeito, Campos (2012, p. 18), abordando a formação e a competência docentes, menciona que, em essência,

[...] o saber dos professores é um saber plural e sincrético. Faz-se no exercício da profissão docente: o professor não se limita a aplicar teorias ou técnicas de ensino, mas o trabalho exige do professor a criatividade, a experiência, a paciência, a vivência e o tempo. O docente amadurece professor pela própria atividade de ser professor, fazendo-se professor no cotidiano da ação docente. O professor toma decisões apoiando-se em conhecimentos pedagógicos da gestão da classe. A relação teoria e prática é redefinida, a partir de uma racionalidade da prática. Assim temos a marca da cultura na rotina da vida docente. O professor é um permanente aprendiz, tornando-se professor pelas suas crenças, representação e até pelos seus hábitos.

Durante toda a trajetória docente, mantive contato com cursos de Licenciatura em Música, participando de semanas acadêmicas, palestras e fóruns. No entanto, esbarrei na falta de visão sistêmica da aprendizagem: em geral, todos proporcionavam uma visão estigmatizada da teoria da música, descontextualizada em relação às demais disciplinas do currículo e, por conseguinte, à vida cotidiana dos alunos.

No ano de 2005, surgiu a oportunidade de ingressar no curso de Pedagogia anteriormente citado. Ali, passo a passo, minha visão foi se expandindo e comecei a perceber as diversas dimensões da construção do conhecimento nas várias áreas do conhecimento humano. Nas disciplinas de fundamentos teóricos e metodológicos (português, matemática, ciências, geografia, artes, etc.), fui construindo internamente as estruturas que devemos conhecer, enquanto professores, para trabalharmos nos processos de ensino e aprendizagem diante da diversidade presente nas diferentes formas de aprender nos contextos de sala de aula.

No ano de 2008, pela Lei nº. 11.769, a música passou a ser disciplina obrigatória nas escolas. A partir de então, passei a ensinar música em diferentes espaços, de escolas regulares a organizações assistenciais que abarcavam aulas em comunidades periféricas.

Nesses contextos, comecei a buscar ideias de como relacionar minha vivência e conhecimento em música em uma monografia de conclusão que

contemplasse tudo. Assim, construí a monografia sobre o tema Teoria e Percepção Musical no Desenvolvimento da Musicalidade da Criança. Busquei uma visão mais ampla do que uma licenciatura e/ou conservatório de música proporciona, no sentido de correlacionar não só os conceitos e conteúdos de teoria musical e prática vocal e instrumental, mas sim abranger como o conhecimento musical pode ser desenvolvido no ser humano de forma significativa e coerente com o meio social em que ele está inserido.

Nesse âmbito, um ponto que mereceu atenção foi que discorrer sobre esse tema envolve o conhecimento prévio de como os processos de construção de conhecimento ocorrem nas diferentes disciplinas do currículo da escola. Isso porque a música se relaciona de formas múltiplas a diversas disciplinas. Desse trabalho, resultou uma ferramenta modelo que poderá subsidiar o professor na organização de conteúdos de cunho musical.

1.2 DA PESQUISA, O NASCIMENTO DE UMA INVESTIGAÇÃO...

Seguindo na mesma direção, no ano de 2013, iniciei o mestrado em Educação. Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da investigação científica no âmbito da educação básica, principiei o processo de pesquisa, buscando uma relação entre música e alfabetização.

Em um primeiro momento, podemos definir a pesquisa, quanto aos objetivos, como exploratória, pois, segundo Gil (1999), esse tipo de pesquisa tem como objetivo possibilitar familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Uma pesquisa poderá ser considerada de natureza exploratória quando envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto (GIL, 1999).

Quanto ao procedimento de pesquisa, realizei uma pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Gil (1999), é elaborada com base em material já publicado, com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto. Lakatos e Marconi (2001, p. 66) também esclarecem que

[...] a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo.

Para os autores, nenhuma pesquisa parte do patamar zero, pois, em dado momento, pesquisadores e estudiosos já realizaram estudos semelhantes ou complementares. A pesquisa bibliográfica abrange leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, documentos, manuscritos, sítios de Internet, entre outros. Trata-se de uma leitura atenta e sistemática que se faz acompanhar de anotações e fichamentos, os quais servirão à fundamentação teórica do estudo.

Justifica-se essa abordagem pela necessidade de buscar a formulação de categorias interdisciplinares e a interpretação conjunta de fatos sociais, históricos, culturais, cognitivos, individuais e coletivos nas possíveis aproximações que o processo de alfabetização e o fenômeno musical podem ter. De acordo com o grau de generalidade, esta é uma pesquisa básica ligada ao desenvolvimento de teoria, porém com a direção de subsidiar o trabalho docente com questionamentos mais qualificados no assunto.

De acordo com o desenho metodológico, em um primeiro momento, trata-se de uma pesquisa exploratória histórico-documental e de análise das categorias obtidas no estudo. E no segundo, são verificadas as possíveis relações entre tais categorias, pelo método dialético, com a finalidade de apontar alternativas.

Dessa forma, o objeto de estudo da pesquisa é a investigação de possíveis pontos em comum entre o processo de alfabetização e o fenômeno musical, em um campo investigativo que hipoteticamente é compartilhado entre ambos: a categoria de linguagem, na visão de Vygotsky, dentro da perspectiva histórico-cultural. Com

essa perspectiva, o problema destacado pôde ser sintetizado a partir de algumas perguntas que colocaram a proposta da pesquisa em movimento. São elas:

a) É possível tecer aproximações entre o processo de alfabetização e o fenômeno musical no campo da linguagem, na perspectiva da psicologia histórico-cultural baseada nas pesquisas de Vygotsky e Luria?

b) Levando em consideração a perspectiva de letramento, de que forma a música, tratada no campo da linguagem, pode contribuir com a formação de sentido no processo de humanização da criança?

c) Em algum momento histórico, existiu maior proximidade entre música, linguagem e alfabetização? Se sim, como se construiu historicamente essa divisão entre música, linguagem e alfabetização? Se não, que categorias podemos utilizar para aproximar esses processos?

Para compreendermos o problema nas dimensões em que ele se encontra, traçamos como objetivo geral a investigação das possíveis aproximações entre o processo de alfabetização e o fenômeno musical, em um campo investigativo da linguagem, como abordada por Vygotsky, dentro da perspectiva histórico-cultural. E como objetivos específicos, com a intenção de organizar um passo a passo na construção de uma base de subsídios que venham a auxiliar a compreensão da investigação, estão fazer uma revisão bibliográfica das produções que relacionam os conceitos de alfabetização, letramento, linguagem, cognição e música e estabelecer relacionamentos entre as principais categorias da psicologia histórico-cultural com os conceitos musicais amplos.

É vasta a literatura sobre a importância da música na formação do indivíduo. No campo educacional, a música é tratada tendendo ao metafísico, no sentido de despertar emoções e desenvolver a ludicidade. E no ambiente escolar, em geral, acaba relegada a alguma atividade artística em datas comemorativas. Porém, “[...] de uma maneira geral ela sempre foi avaliada como secundária no quadro de saberes, nitidamente inferiorizada quanto aos discursos fortes e centrais, como a filosofia e a ciência, e, até no setor restrito das artes” (BARBEITAS, 2007, p. 1).

A música, na alfabetização, comumente é utilizada como ferramenta de apoio de memorização e na melhora do ambiente de sala de aula como centro de

convivência. As pesquisas carecem de um enfoque que contemple as relações no campo cognitivo e epistemológico na perspectiva da dialética histórico-cultural. Logo, como veremos na revisão de literatura, um estudo que contemple essa lacuna virá a fomentar o debate nessa área e, conseqüentemente, auxiliar na produção de conhecimento nesse campo.

Buscando privilegiar encontros e pontos em comum às duas categorias – música e alfabetização –, optou-se por estruturar esta pesquisa em uma forma musical que se consumou nos anos iniciais de 1800, chamada de sonata. Hegel (2002, p. 284-285), em seu terceiro volume do curso de estética, ao opor a música às artes plásticas, acaba por dar uma definição dessa forma musical:

[...] em uma obra musical, por meio do modo e da espécie de como o tema se desenvolve, um outro se acrescenta e ambos em sua alternância ou em seu entrelaçamento se impulsionam, se modificam, ora sucumbem, ora novamente emergem, aqui aparecem derrotados, ali surgem novamente vitoriosos, um conteúdo pode se explicar em suas relações mais determinadas, em contrastes, em conflitos, em passagens, em complicações e em soluções.

Percebe-se o movimento dialético na exposição e na reexposição, com a intenção de explicitar todo o campo musical ou, neste caso, relacionando essa ideia com as reflexões de Adorno (1974, p. 51) sobre a filosofia da música, em específico à forma sonata, objeto do conhecimento ou, nas suas palavras, “o material que serve como ponto de partida está feito de tal maneira que conservá-lo significa ao mesmo tempo modificá-lo”. Essa modificação se dá à medida que a subjetividade exerce pressão sobre o tema. O sujeito, no período que essa forma musical se desenvolveu, não se identificava mais com a situação ou tema, dado, mas com o tema em estado de transformação. Foi esse espírito, com foco na transitoriedade e transformação do conhecimento, objetivando um aumento de consciência sobre o tema e o objeto sugeridos, que moveu a busca pelo tópico desta pesquisa. Logo, faremos uso desse modelo na estruturação desta dissertação.

Esquemáticamente, a sonata clássica trata da exposição de dois temas (tema A e tema B), seguidos de um desenvolvimento de relações entre os dois, que desemboca, por sua vez, na sua reexposição, ficando a estrutura A-B-A. Como

veremos neste trabalho, a música puramente instrumental passou a ser valorizada pela sua abstração apenas recentemente, há cerca de 300 anos. O próprio termo sonata vem de sonare ou soar, um tipo de música para ser apreciada apenas ouvido, diferentemente das danças, cantatas e outras formas de compreensão, mais fáceis pela sua própria concreticidade e por possuírem letras cantadas. Logo, pelo cunho epistemológico desta pesquisa, parece que tal formato mais abstrato também será bem coerente com essa intenção.

Esta “sonata”, digo, pesquisa, é composta de três “movimentos”, digo, capítulos, cada um deles contemplando a forma A-B-A. O primeiro “movimento” é o allegro, um andamento rápido. O segundo é o andante, um andamento lento, que pede um aprofundamento mais conciso e denso em seus temas e relações. E o terceiro é o allegretto, andamento mais rápido que o primeiro, retomando as questões anteriormente tratadas, porém agora com uma nova percepção das categorias abordadas.

Na linguagem textual, o primeiro capítulo compreende a revisão de literatura. Nesta, evidenciam-se dois temas principais, um de ordem quantitativa (Tema A) e outro de ordem qualitativa (Tema B), mediante a análise do conteúdo das publicações estudadas. Ambos os temas, epistemologicamente conflitantes, situam-se no encontro de três eixos comuns que, abordados em seus desdobramentos, nortearam a direção desta pesquisa. Ocorre aqui a reexposição do tema (Tema A reexposto), sob nova compreensão e conectando-se ao segundo movimento.

O segundo capítulo apresenta o processo de alfabetização em seus diferentes entendimentos nas relações sociais e históricas (Tema A), fornecendo as bases comuns fundantes às outras alfabetizações. Com essa base lançada, analisa-se o fenômeno musical, relacionando as alterações ao longo da história da função da música na sociedade e os objetivos de seu ensino (Tema B). Ambos os temas são conduzidos em direção ao desenvolvimento do humano e, nesse rumo, encontram a linguagem na perspectiva vigostkiana, no sentido de promover uma aproximação e uma síntese da compreensão da alfabetização e da música (Tema A reexposto).

O terceiro capítulo buscará, em sua primeira sessão (Tema A), expor as semelhanças entre o processo de alfabetização e de musicalização, tratados no campo da linguagem. A segunda sessão (Tema B) explora as diferenças entre os processos de alfabetização e de musicalização no campo da linguagem. Por sua vez, a terceira sessão aponta as possibilidades que esse encontro proporciona ao desenvolvimento da educação (Tema A reexposto). A estrutura desta pesquisa está sintetizada no fluxo de informação mostrado na figura a seguir.

Figura 01 – Diagrama estrutural da pesquisa

Forma Sonata		Estrutura Textual		
Introdução				
movimentos	Alegro (rápido)	Tema A Exposição Tema B Exposição Tema A Re exposição	Capítulo I	1ª Secção - Revisão de literatura (análise quantitativa) 2ª Secção - Revisão de literatura (análise qualitativa) 3ª Secção - Síntese do campo do conhecimento
	Andante (lento)	Capítulo II	1ª Secção - Alfabetização e desenvolvimento do humano 2ª Secção - Música e desenvolvimento do humano 3ª Secção - Linguagem, alfabetização e música
	Alegretto (mais rápido)	Capítulo III	1ª Secção - Encontros entre alfabetização e música 2ª Secção - Desencontros entre alfabetização e música 3ª Secção - Possibilidades
Considerações Finais				

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Com essa estrutura em mente, temos um comparativo da forma sonata (coluna esquerda) com a estrutura textual da pesquisa (coluna direita), inicia-se agora o primeiro movimento, com um andamento animado e rápido.

2 I MOVIMENTO (*Allegro*) - CONTEXTUALIZANDO O OBJETO NAS PRODUÇÕES

Neste capítulo, situo o problema de investigação no contexto da revisão de literatura realizada no banco de teses e dissertações da CAPES, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

2.1 REVISÃO DE LITERATURA – ANÁLISE QUANTITATIVA

Na primeira etapa, efetuou-se uma busca nas bases da CAPES e da SCIELO no período de 2009-2013³ nas seguintes categorias pré-selecionadas: Linguagem, Letramento, Alfabetização, Música, Cognição. Essas categorias também foram tomadas duas a duas: Linguagem e Letramento, Linguagem e Alfabetização, Linguagem e Música, Linguagem e Cognição, Letramento e Alfabetização, Letramento e Música, Letramento e Cognição, Alfabetização e Música, Alfabetização e Cognição, Música e Cognição.

Com essa delimitação de categorias, tem-se por objetivo sistematizar o campo de conhecimento abordado nas produções relacionadas e, assim, justificar a pesquisa. No decorrer dela, foram elencados alguns eixos, que objetivam especificamente delimitar as propriedades do objeto deste trabalho. Assim, a contextualização está dividida em cinco partes, que versam sobre o procedimento e as estatísticas da revisão bibliográfica, as relações de alfabetização e letramento, linguagem e cognição, linguagem e música e as aproximações com a pesquisa.

Na base de dados da ANPED, foi efetuada a leitura de todos os trabalhos do Grupo de Trabalho (GT) 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita no período dos anos

3 O período determinado para a pesquisa, com a finalidade de contextualizar o objeto nas produções da área nas bases de dados da ANPED, CAPES e SCIELO, compreende os anos de 2009 a 2013. Esse período foi escolhido por ser os cinco anos subsequentes à publicação da Lei nº 11.769 em 2008, quando a música passou a ser disciplina obrigatória nas escolas.

2009 a 2013. Foram um total de 108 trabalhos, entre artigos, pôsteres e trabalhos encomendados, conforme podemos ver no quadro abaixo, com as estatísticas por ano.

Quadro 01 – Trabalhos do GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita no período de 2009 a 2013

* ANPED GT 10	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Trabalhos	18	17	22	17	13	87
Pôsteres	2	1	6	2	7	18
Trabalhos encomendados	0	0	1	1	1	3
Total	20	18	29	20	21	108

Fonte: Base de dados da ANPED

Após a leitura, foram identificados os escritos relevantes que tratavam da educação infantil e anos iniciais e da faixa etária de até 10 anos. Foram excluídos os que tratavam de inclusão e relatos de caso. A partir de então, os trabalhos foram listados por agrupamento de categorias, junto com as demais bases de pesquisas, na tabela final de eixos.

Na base da SCIELO, no primeiro movimento, foram utilizados os seguintes parâmetros para buscas: pesquisa em artigos, método integrado, âmbito regional, coleções do Brasil, idioma português, campo de ciências humanas e apresentação de algum resultado. Mediante a leitura dos artigos obtidos, foram selecionados, em um segundo movimento, os que tratavam da educação infantil e anos iniciais e da faixa etária de até 10 anos. Foram também excluídos os que tratavam de inclusão e traziam relatos de caso.

Na base da CAPES, em um primeiro momento, foram feitas pesquisas na área de Educação em teses e dissertações. Devido à base estar em processo de reformulação e as publicações estarem sendo validadas, o período disponível para buscas consistentes foi de 2011 a 2013. Realizando o refinamento das buscas no mesmo modelo que na plataforma da SCIELO, efetuou-se a leitura dos trabalhos apresentados e, a partir dos seus resumos, foram selecionados, em um segundo momento, os que tratavam da educação infantil e anos iniciais e de faixa etária de até 10 anos, da mesma forma foram excluídos os que tratavam de inclusão. Foram

também incluídos alguns estudos de caso que apresentavam similaridades e afinidades com o objeto proposto nesta dissertação.

No próximo quadro, apresentamos as estatísticas das buscas e das produções selecionadas. Pode-se começar a perceber, então, o cenário das pesquisas neste campo do conhecimento.

Quadro 02 – Síntese da produção publicada nas bases de dados da CAPES e da SCIELO

CATEGORIAS		SCIELO 2009-2013		CAPES 2011-2013	
		1º Mov.	2º Mov.	1º Mov.	2º Mov.
01	Linguagem	324	18	734	34
02	Letramento	40	6	164	17
03	Alfabetização	87	14	318	32
04	Música	66	11	110	17
05	Cognição	67	7	183	9
06	Linguagem e Letramento	6	0	76	7
07	Linguagem e Alfabetização	9	5	113	39
08	Linguagem e Música	20	6	24	5
09	Linguagem e Cognição	13	5	123	3
10	Letramento e Alfabetização	1	0	116	15
11	Letramento e Música	0	0	4*	3
12	Letramento e Cognição	2	0	9	2
13	Alfabetização e Música	1	0	4	1
14	Alfabetização e Cognição	2	0	9	1
15	Música e Cognição	0	0	7	1

Fonte: Base de dados da CAPES de 2011 a 2013 e da SCIELO de 2009 a 2013

*Neste item, foram selecionadas todas as áreas do conhecimento, não somente Educação.

Dentro da categoria Linguagem, na base da SCIELO, no período de 2009 a 2013, foram encontrados 324 artigos. Destes, a partir da leitura dos resumos, foram selecionados apenas 18, que obedeciam aos seguintes parâmetros: tratavam da educação infantil ou séries iniciais, com sujeitos de até 10 anos, possuíam cunho epistemológico (excluindo-se estudos de casos) e não tratavam de alunos com necessidades especiais. Seguindo esses mesmos parâmetros, foi feita a seleção

dos artigos em cada uma das categorias seguintes.

Dessa forma, percebe-se que a produção vai rareando à medida que as categorias são concatenadas. Esse comportamento se estende à base de teses e dissertações no banco de dados da CAPES no período de 2011 a 2013 (período disponível às buscas com dados revisados). É digno de nota também que muitas das publicações listadas nas categorias individuais acabam se repetindo nas buscas de categorias concatenadas, reduzindo, assim, ainda mais o número de produções na área.

2.2 REVISÃO DE LITERATURA – ANÁLISE QUALITATIVA

O passo seguinte foi a leitura das produções escolhidas e seu agrupamento por eixo de conceitos nas categorias selecionadas. Neste ponto, foram agrupadas as três bases – ANPED, SCIELO e CAPES – por ano, categorias e eixos encontrados. Os eixos apresentados em **negrito** se referem às mesmas produções que figuram em categorias diferentes, como citado anteriormente.

Quadro 03 – Análise da categoria Linguagem por eixo das publicações encontradas nas bases da ANPED, SCIELO e CAPES por ano, no período 2009-2013

Categorias	2009			2010			2011			2012			2013			Número Total de Produções
	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	
Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Letra e Imagem - Pensamento e Linguagem - Leitura e Texto - Atenção Conjunta - Processos de Construção de Significados 	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades Linguísticas e metalinguísticas - Trabalho docente - Expressão e conhecimento - Função da Linguagem Musical 				<ul style="list-style-type: none"> - Consciência Morfossintática - Noção Temporal 		<ul style="list-style-type: none"> - Língua Materna - Pensamento e Linguagem -Trabalho e Linguagem - Poética Corporal - Comunicação dos Bebês - Musicalização na E.I. - Desenho e Escrita - Leitura e Escrita - Oralidade - Música - Fonoaudiologia e Escrita - Representação Gráfica da Música - Percepção Musical - Musicalização - Habilidades Metalinguísticas - Ontologia musical - Raciocínio Silogístico - Musica e construção de conhecimento - Letramento e Alfabetização 	<ul style="list-style-type: none"> - Inteligibilidade - Fenomenologia da percepção - Linguagem e subjetividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Infância Letramento - Apropriação da Língua escrita - Oralidade e Escrita - Desenho e escrita - Semiose - Alfabetização 	<ul style="list-style-type: none"> - Olhar das Crianças - Professor Criador 			52		
	0	6	0	0	3	0	0	2	21	0	5	13	0	2	0	

Fonte: Base de dados da ANPED de 2009 a 2013, CAPES de 2011 a 2013 e SCIELO de 2009 a 2013

Quadro 04 – Análise da categoria Alfabetização por eixo das publicações encontradas nas bases da ANPED, SCIELO e CAPES por ano, no período 2009-2013

2009		2010			2011			2012			2013			Número Total de Produções		
Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes		
- Métodos - Ensino da leitura e Escrita	-Autoestima		- O uso do Brincar	- Consciência fonológica		- Conhecimento das Letras - Escrita Alfabética - Leitura e produção textual	-Metacognição - Realismo Nominal - Habilidades Metalinguísticas - Consciência Morfossintática	-Estado do Conhecimento -Computador como Recurso - Métodos e Práticas - Ludicidade - Instrumentos -Psicomotricidade - Capital Cultural -Interações com a escrita - Caminhos de apropriação da escrita - Influência dos suportes a escrita - Olhar do aprendiz - Papel do professor - Do Desenho à escrita - Habilidades Metalinguísticas - Oralidade - Processos Metacognitivos - Produção de Sentido	- Escrita alfabética	-Consciência Fonológica	-Significação conceitual - Método Metafônico - Saberes e Práticas	-Didática	- EJA - Olhar das Crianças - História - Consciência Morfológica			
2	4	0	1	3	0	3	2	19	1	2	13	1	3	0	54	
Alfabetização																

Quadro 05 – Análise das categorias Letramento, Música, Cognição e das categorias concatenadas Linguagem e Letramento por eixo das publicações encontradas nas bases da ANPED, SCIELO e CAPES por ano, no período 2009-2013

Categorias	2009			2010			2011			2012			2013			Número Total de Produções
	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	
Letramento	- Contribuição da literatura							- Contribuições da Educação Infantil - Hipertexto - Informacional - Jogo e	- Literatura Infantil - Letramento Profissional - Produção de Sentido - Apropriação da escrita - Práticas - Sentidos e significados - Uso de suportes da escrita	- Fronteiras Conceituais - Competências Digitais - Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação		- Prática pedagógica				24
	1	0	0	0	2	0	0	2	10	0	2	7	0	0	0	0
Música	- Física - Escala Multidimensional				- Função da Linguagem Musical - Humanização - Música e educação			- Transformação Social	- Concepções das Crianças - Ensino Desenvolvemental - Matemática - Apreciação - Repertórios e práticas - E.M. e E.I. - Representação Gráfica - Identidade Social - Educação Musical e Estética	- Filosofia		- Lúdidade - Matemática - Ontologia Musical	- Ouvir e Pensar - Professor Criador - Educação - Filosofia e matemática na música			27
	0	2	0	0	3	0	0	1	12	0	2	4	0	3	0	0
Cognição	- Programa de Desenvolvimento Cognitivo				- Mapas Conceituais - Atividade e Cognição - Cognição Social			- Afeto e Cultura	- Uso de suportes da escrita - Neurociência - Percepção Musical			- Sensibilidade - Interações na sala de Aula	- Ouvido Absoluto - Aprendizagem da atenção			16
	0	1	0	0	3	0	0	1	6	0	0	3	0	2	0	0

Fonte: Base de dados da ANPED de 2009 a 2013, CAPES de 2011 a 2013 e SCIELO de 2009 a 2013

Quadro 06 – Análise das categorias concatenadas Linguagem e Alfabetização, Linguagem e Música, Linguagem e Cognição, Letramento e Alfabetização por eixo das publicações encontradas nas bases da ANPED, SCIELO e CAPES por ano, no período 2009-2013

Categorias	2009			2010			2011			2012			2013			Número Total de Produções
	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	Anped* GT 10	Scielo	Capes	
Linguagem e Letramento	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	4	0	0	0	7
	-Produção Textual			-Habilidades Linguísticas e metalinguísticas - Consciência fonológica			-Transitórios de Escrita		-Linguagem e apropriação da leitura -Capital Cultural -Desenho à Escrita -Concepções -Papel do Professor -Método Fônico -Suportes a Escrita -Construção da representação gráfica na Música -Habilidades Metalinguísticas -Oralidade			-Visão dos professores -Imagem ao Símbolo -Oralidade - Visão do Aluno -Saberes e práticas -Concepções docentes		- Olhar das Crianças		
Linguagem e Alfabetização	0	1	0	0	2	0	0	1	12	0	0	20	0	1	0	37
				-Função Didático Pedagógica					- Repertórios e práticas - Ontologia musical - Representação Gráfica - Percepção Musical		Desenvolvimento cognitivo, linguístico e auditivo	-Produção de Sentido em música		-- Professor Criador		
Linguagem e Música	0	0	0	0	1	0	0	0	4	0	1	1	0	1	0	8

Fonte: Base de dados da ANPED de 2009 a 2013, CAPES de 2011 a 2013 e SCIELO de 2009 a 2013

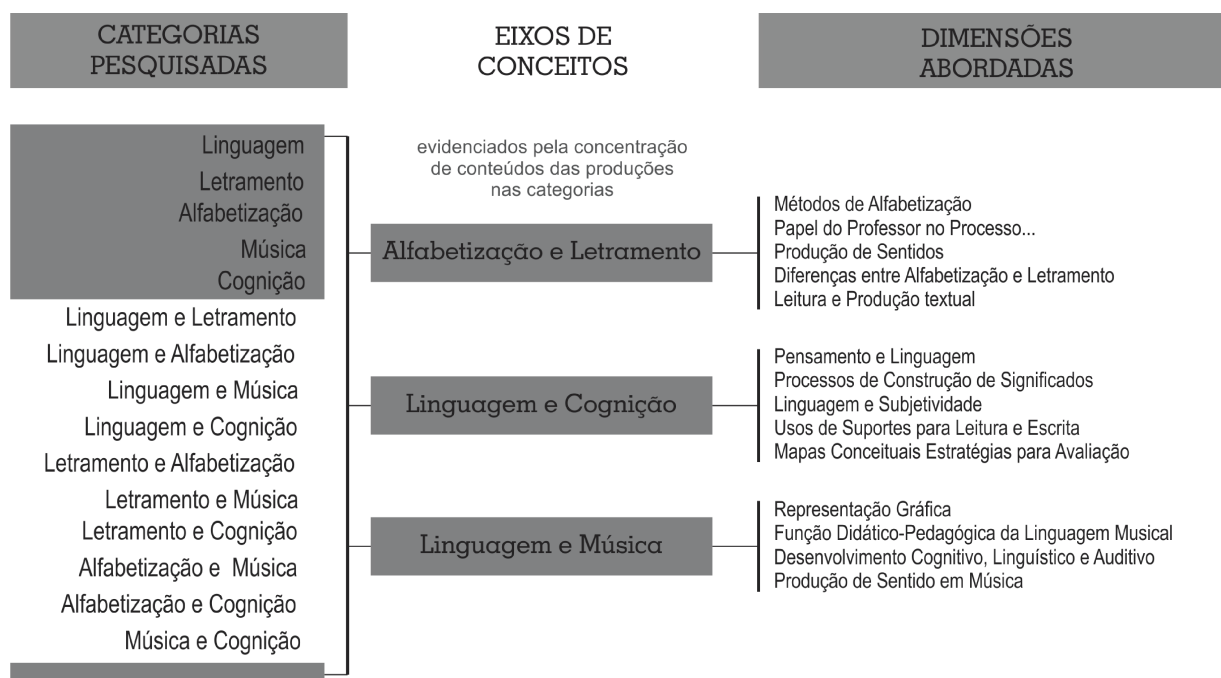
Quadro 07 – Análise das categorias concatenadas Letramento e Música, Letramento e Cognição, Alfabetização e Música, Alfabetização e Cognição, Música e Cognição por eixo das publicações encontradas nas bases da ANPED, SCIELO e CAPES por ano, no período 2009-2013

Categorias	2009			2010			2011			2012			2013			Número Total de Produções
	Anped* GT 10	Scielo	Capess	Anped* GT 10	Scielo	Capess	Anped* GT 10	Scielo	Capess	Anped* GT 10	Scielo	Capess	Anped* GT 10	Scielo	Capess	
Linguagem e Cognição		- Processos de Construção de Significados						- Afeto e Cultura	- Oralidade			- Linguagem Oral Planejamento				8
		- Habilidades de atenção conjunta						- Habilidades Comunicativas em bebês	- Influência dos suportes a escrita							
		- Modelo Tomassello														
	0	3	0	0	0	0	0	2	1	0	0	2	0	0	0	
Letramento e alfabetização									- Letramento Profissional			- Linguagem e Infância				16
									- Caminhos de apropriação da escrita			- Concepções Docentes				
									- Sentidos e significados							
									- Oralidade Poética							
									-- Ludicidade							
									- Métodos e Práticas							
	1	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	5	0	0	0	
Letramento e Música									- Apreciação Musical			- Oralidade Letramento				3
	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	
Letramento e Cognição									- Influência dos suportes a escrita							1
	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Alfabetização e Música									- Representação Gráfica (estudo caso)							1
	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Alfabetização e Cognição									- Influência dos suportes a escrita							1
	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Música e Cognição									- Percepção Musical							1
	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	

Fonte: Base de dados da ANPED de 2009 a 2013, CAPES de 2011 a 2013 e SCIELO de 2009 a 2013

Diante do exposto nos quadros, as categorias foram agrupadas em eixos de conceitos. Esses eixos se evidenciaram pela concentração comum de conteúdos abordados nas categorias pesquisadas, conforme podemos ver na Figura 02.

Figura 02 – Fluxo da análise de conteúdo da revisão bibliográfica



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

A partir desses eixos, podemos perceber as dimensões abordadas nas pesquisas selecionadas. Passaremos agora à descrição detalhada de cada um dos eixos e das suas respectivas dimensões. É de interesse levar em consideração que todas as publicações analisadas se reservaram o direito, umas de forma explícita e outras nem tanto, de mostrar que suas considerações não esgotam e nem têm por objetivo esgotar os assuntos abordados.

Sobre os **métodos de alfabetização**⁴, no eixo Alfabetização e Letramento, Marreiros (2011, p. 27) faz uma diferenciação e menciona que eles podem ser agrupados em métodos sintéticos e métodos analíticos. No primeiro, os processos

4 A partir de agora, os termos em negrito servem para sinalizar as dimensões abordadas na Figura 02, oriundas dos eixos de conceitos. O texto seguirá, em fluxo contínuo, todos os tópicos sequencialmente.

se desdobram em alfabéticos, silábicos e fonéticos; no segundo, desdobram-se em palavração, sentencição e contos. Nessas definições, percebemos dois caminhos possíveis: um que privilegia a trajetória da compreensão da parte em direção à totalidade (letra à palavra) e outro, no sentido inverso, do todo à parte (palavra à letra).

Na história brasileira, segundo a autora, até meados dos anos 1890, prevalecia o método sintético. A partir dessa época, por volta de 1896, o então revolucionário método analítico para o ensino da leitura foi a base da reforma nos métodos de ensino. Com o avanço das ideias construtivistas e sua institucionalização pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o discurso construtivista tornou-se hegemônico. O momento seguinte foi ao encontro dos métodos, possibilitando o surgimento do pensamento interacionista:

O pensamento "interacionista" baseia-se em uma concepção interacionista de linguagem, de acordo com a qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever. (MORTATTI, 1999 *apud* MARREIROS, 2011, p. 27).

Nessa perspectiva, percebemos que a alfabetização no Brasil sempre exigiu um momento reflexivo. Frade (2007 *apud* MARREIROS, 2011) aponta que tanto um método como o outro têm como conteúdo o ensino da escrita, porém diferem em dois aspectos: 1) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino, que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; 2) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam.

Aqui percebe-se que Frade (2007 *apud* MARREIROS, 2011) deu atenção a um elemento-chave, que pode trazer significância ao que será ensinado. Quando a leitura se debruça apenas ao conhecimento e ao encadeamento de letras (método alfabético/fônico/silabação) e a escrita somente à ortografia e à caligrafia, o aluno apenas decora e reproduz. Essa abordagem de conteúdo da alfabetização acaba por articular o papel do professor com a relação da criação de sentidos durante o

processo alfabetizador. Isso porque, quando a criança é levada a perceber “[...] a importância do aprendizado, começa a valorizar atividades que antes pareceriam sem sentido” (BAGATINI, 2012, p. 99).

Dentro desse mesmo eixo, **o papel do professor no processo de alfabetização e letramento** é trazido ao foco, uma vez que evidencia divergências entre o que é falado e o que se constata empiricamente na sala de aula.

Na pesquisa de Marreiros (2011), o método sintético, que pode ser considerado tradicional, predomina nas práticas alfabetizadoras. Embora todas as professoras participantes da pesquisa afirmem em seu discurso que se baseiam em teorias construtivistas, socioconstrutivistas e sociointeracionistas, em muitas situações conduzem seus processos de aprendizagem de forma controladora.

O mesmo fenômeno se evidenciou nas concepções de alfabetização e letramento: foi unânime a compreensão de que a leitura e a escrita, a alfabetização e o letramento caminham juntos e que estes dois processos fazem parte da entrada da criança no mundo da escrita. Porém, na prática, evidenciou-se outra dinâmica, voltada para a conclusão de tarefas em tempos determinados e sem apoio individual ao aluno que apresenta dificuldades.

Essa prática não é pontual. O professor deveria conhecer as demandas e realidades dos seus alunos e encontrar pontos comuns, capazes de equilibrar a relação com os conteúdos universais, mas, quando se trata da atual situação das escolas brasileiras, em que cada sala de aula comporta quase 40 alunos, dificilmente o fará com precisão. Conforme Bagatini (2012, p. 99),

O fato de lidar com sujeitos complexos, com suas funções psicológicas superiores em desenvolvimento, apresentando irregularidades na evolução da apropriação da escrita, com valores, opiniões, reflexões e críticas, impõe um desafio muito grande na arte de educar crianças, que se difere qualitativamente do treinamento de animais, os quais apresentam apenas as funções psicológicas elementares.

Logo, a **produção de sentidos** para a prática educativa no processo de alfabetização e letramento posiciona-se entre as duas forças antagônicas: a teoria e

a prática, no contexto social em que tal produção vem a ocorrer sob a ação do professor.

A aprendizagem, segundo Maturana (1998 *apud* BRANDT, 2011), não ocorre apenas pelo agir intelectual guiado pela razão, mas, sobretudo, pela emoção que inaugura a ação do aprender. Partindo da premissa de que só conseguimos pensar com as coisas que fazem sentido, percebemos que a produção de sentidos está intimamente ligada às experiências vividas. O produzir sentido exige do professor um conhecimento do outro, mesmo que esse conhecimento seja uma concepção hipotética do aluno à sua frente, do entorno real ou imaginado que compõe a sua sala de aula, dos condicionantes curriculares e das estratégias avaliativas impostas hierarquicamente, segundo Azevedo (2011).

Baseando sua tese nas categorias do Círculo de Bakhtin, Azevedo (2011) traz esclarecimento sobre o processo de construção de sentido, fornecendo, ao mesmo tempo, uma introdução à prática do letramento. A autora traz os conceitos de “significados agregados” e de “significados de partida”, que se estruturam na tradição do ensinado e na inovação.

O sentido [...] traz em sua tradição significados agregados que não só formam o trabalho do professor e as práticas pedagógicas em sala de aula, mas também são desafiados pelos – significados de partida – que refletem e refratam o cenário que compõe os temas no ensino. Tais significados são reinventados no fazer situado, produzindo outros sentidos para além da tradição. Mesmo na possibilidade de ruptura de significação, todo significado, em primeira instância, requer um reconhecimento por parte do outro e, logo, se constitui dessa dupla ação – significados agregados e de partida. (AZEVEDO, 2000, p. 26).

Percebe-se que as práticas de letramento constituem e estruturam a produção de sentidos, ao mesmo tempo em que desafiam os professores, em uma arena assimétrica e desarmoniosa, a moldar sua prática em um espaço-tempo de disputa e permeado pelas relações de poder historicamente criadas. Assim, torna-se pertinente que busquemos um detalhamento que nos auxilie a **diferenciar as práticas de letramento do processo de alfabetização**.

Nas pesquisas consultadas, Alfabetização e Letramento são categorias que se complementam, cada uma mantendo suas especificidades. Soares (2003 *apud* CASTRO, 2010, p. 11-12), abordando a forma como esses conceitos se relacionam, afirma que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Na visão de Castro (2010), a alfabetização é uma etapa em que se aprende o sistema de codificação e decodificação de fonemas e do sistema ortográfico da língua escrita e, assim, é uma fase do letramento. O letramento, por sua vez, segundo Carvalho (2009), refere-se à extensão e à qualidade do domínio da língua escrita, a ponto de usá-la com desenvoltura ao desincumbir-se de suas atribuições sociais e profissionais. Logo, o letramento traz consequências políticas, econômicas e culturais para os indivíduos e grupos que se apropriam da escrita, e não pode ser tratado como um processo neutro.

[...] letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2010, p. 74-75).

Outra dimensão abordada nas pesquisas é que não existe um nível zero de letramento. Toda criança e/ou adulto analfabeto traz consigo um grau de letramento variável, influenciado pelo seu nível social e cultural. Com essa perspectiva em mente, encadeamos a dificuldade de pôr em prática a teoria na formulação de sentidos relacionados na perspectiva de alfabetização e letramento nos níveis díspares que encontramos na sala de aula. Nessa direção, o processo de

recuperação lúdica do letramento emergente⁵ foi apontado como uma das alternativas para levar o aluno a expressar-se com clareza de pensamento ao ler e ao escrever. Nos próximos parágrafos, abordaremos a seguinte tríade: concepções de leitura, os gêneros na produção textual e sua relação com a avaliação.

Dentro da dimensão da **leitura e produção textual**, Sercundes (1997 *apud* SOUZA, 2010) discute basicamente dois tipos de práticas, que respondem a diferentes concepções do ato de escrever e a diferentes concepções metodológicas. São elas: produções textuais sem atividade prévia e produções textuais com atividade prévia.

Na primeira concepção, a escrita é tomada como um dom. O aluno é solicitado a escrever sobre um assunto, sobre o qual geralmente não tem domínio. Essa atividade acaba por se tornar sem propósito, desvinculada do trabalho discursivo e tendo por objetivo unicamente a avaliação.

A segunda concepção, aquela que subentende uma atividade prévia, pode ser efetivada de duas formas. Uma engloba a escrita como trabalho ou consequência, através da leitura e da interpretação de um texto, de um filme, etc. Nessa perspectiva, a escrita é vista como resultante de um processo mecânico de aquisição de informação através da leitura. Na segunda variante, o ato de escrever demanda esforço intelectual do aluno e planejamento da parte do professor. As etapas dessa atividade podem se organizar didaticamente na

[...] leitura e discussão a respeito do assunto a ser estudado; levantamento e leitura de textos extras a respeito do assunto; organização das ideias levantadas; execução do texto. Assim, todas as atividades prévias darão suporte ao processo de produção. (SOUZA, 2010, p. 24)

5 De acordo com Semeghini-Siqueira (2006, p. 172 *apud* BARBOSA, 2012, p. 28): “[...] muito além de um ‘método’ de alfabetização, seja global ou fônico ou misto/eclético, é preciso considerar o grau de letramento emergente com que a criança de idade X chega à escola. Dessa forma, para as crianças que, em função da família, tiveram menor imersão no mundo letrado, há que se estabelecer um tempo-extra significativo (ao menos um ano), anterior ao processo deliberado/intencional de alfabetização, com a finalidade de viabilizar uma recuperação lúdica do processo de letramento emergente”. Entendemos que esse “tempo-extra significativo” é justamente o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, o qual precisa ser aproveitado ao máximo pelo professor, na busca pela viabilização de uma recuperação lúdica – efetiva – nesse período.

Segundo a autora, ela não está defendendo uma postura prescritiva, mas fornecendo subsídios para que o pensar sobre a ação possa contribuir para que o docente atue com mais segurança. Pois, quando “[...] o aluno consegue perceber a organização da língua, ele descobre as várias possibilidades de discurso e se torna apto para absorver, ampliar e usar o conhecimento a respeito de si e do mundo que o cerca” (SOUZA, 2010, p. 24).

Em decorrência, principalmente do campo da pragmática, a redação tradicional começa a ser questionada, abrindo um caminho favorável ao ensino dos gêneros do discurso, que deixam de ser vistos como uma estrutura tipológica. Assim, priorizam-se as interações discursivas entre sujeitos e aproximam-se as práticas de escrita do aluno à realidade.

Nessa perspectiva, Antunes (2009 *apud* SOUZA, 2010) elenca as seguintes implicações pedagógicas do trabalho com gêneros textuais:

- Os textos, tanto orais como escritos, com suas normas, passariam a ser objeto de estudo, mesmo nos primeiros anos do ensino fundamental. Poderiam ter fim o monopólio da gramática e a velha prática de usar o texto como pretexto para encontrar classes de palavras que os alunos precisam aprender a reconhecer e classificar.
- As atividades de escrita deixariam a perspectiva generalizada e indefinida, e a escola passaria a nomear os textos, ou seja, não seria apenas redação.
- Recobriria pleno sentido o estudo das estruturas composicionais dos textos, visto que todo texto se concretiza em determinada forma de construção, que engloba certa sequência de elementos, mais ou menos, estipulados. Se somos capazes de empiricamente reconhecer a que gênero pertence determinado texto, é porque identificamos as formas prototípicas de eles se concretizarem em determinada sequência.
- As regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero. São exemplos: o estudo dos pronomes de tratamento seriam estudados no trabalho com o gênero carta ou de outros tipos de comunicação interpessoal,

e não a partir das sequências de classes de palavras; as diferenças nos modos e usos dos tempos verbais ganhariam sentido quando trabalhadas em determinado gênero narrativo, descritivo ou expositivo – uma notícia, por exemplo, apresenta uma sequência de fatos que se evidencia pelo uso de verbos no pretérito e por expressões que marcam sequência temporal –; os conectivos argumentativos mereceriam um estudo particular quando fossem analisados gêneros dissertativos ou opinativos, e assim por diante.

- As atividades de compreensão superariam a expectativa de simplesmente entender o texto ou a semântica de seu conteúdo para atingirem os propósitos comunicativos com que foram postas em circulação. Ou seja, deve-se ir além do sentido para identificar também as intenções pretendidas pelo autor, as quais se expressam nas palavras e em muitos outros sinais.
- O estudo dos gêneros possibilitaria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos e externos à língua. Essa conjunção poderia fundamentar inclusive a prática de análise linguística pragmática de mal-entendidos e de conflitos, de impressões ou ambiguidades, atestados em uma comunicação.
- Esses e outros objetivos influenciariam a avaliação. Os conceitos de “certo” e “errado”, formas quase exclusivas de se avaliar na escola, cedem seu lugar a outras referências, reveladoras da relação entre língua e contexto, entre um interlocutor e outro, entre dizer e fazer. Nessa perspectiva, o bom texto não seria visto simplesmente pela ótica da correção gramatical. No trabalho com os gêneros, as dificuldades de produção e de recepção dos textos seriam mais facilmente atenuadas e progressivamente superadas, devido à familiaridade dos alunos com a diversidade dos gêneros, o que os deixaria aptos para, além de produzir, favorecer a capacidade de alterar os modelos e criar outros novos.
- Cada gênero constitui uma espécie de classe, de agrupamento particular, representa um conjunto de textos com semelhanças formais muito próximas. Assim, cada gênero admite subtipos no interior de seu próprio escopo. É

citado como exemplo a carta, que corresponde a diferentes configurações (carta de amor, de recomendação, de cobrança, de apresentação, de solicitação de protesto, de demissão, de leitor, etc.). Por essas e outras razões, os gêneros textuais permitem que se apreenda o funcionamento da língua como parte de muitas e diferentes relações histórico-sociais, um funcionamento complexo e heterogêneo.

As implicações mencionadas são bastante pertinentes e corroboram a visão de trabalho docente abordada por Burgarelli (2009, p. 237-238) sob a ótica psicanalista:

O professor, portanto, é sujeito suposto saber, uma autoridade para a criança, e seu discurso fará sentir seus efeitos, ao passo que, numa insistência cotidiana, ele sustenta junto a essa criança uma construção imaginária. Trata-se, na verdade, de sustentar a transferência. É lendo e escrevendo para ela e junto com ela, convocando-a a ler e a escrever, interpretando e interrogando sobre o que ela escreveu, enfim, é estruturando um saber que, ao se pôr em movimento, rompe com essa própria estrutura (cf. DE LEMOS, 1998) que ele desempenhará seu papel de inserir a criança no movimento lingüístico-discursivo para, a partir daí, ela talvez escrever o seu estilo.

Percebemos que o vetor que deve guiar a prática docente é a criação de um espaço pautado em subsídios para que o aluno conquiste e saiba se expressar no seu próprio estilo. Esse estilo é entendido como marca de sua individualidade, promovendo sua autonomia e criticidade através da escrita.

Nas considerações do segundo eixo, Linguagem e Cognição, entra-se no campo da Psicologia e de suas contribuições à Educação. A primeira dimensão a ser abordada é a do **pensamento e linguagem**.

A compreensão de como a criança constrói o desenvolvimento e como ela se articula nesse processo tem se modificado no âmbito educacional, psicológico e social. Nas produções pesquisadas, podemos perceber três formas predominantes de compreendê-la, sob perspectivas diferentes, as quais podem contribuir para melhorar nosso entendimento. Tais formas correspondem a três principais estudiosos: Piaget (1975), Wallon (1989) e Vygotsky (2001).

Para Piaget (1975), segundo Pereira (2012), o pensamento representativo tem início com a capacidade de evocar objetos. Essa capacidade promove transformações, as quais ampliam os conhecimentos oriundos da inteligência prática, e permite a elaboração de operações complexas que os atos, por sua limitação temporal, não alcançam. Para Piaget,

[...] o símbolo é precisamente a expressão da necessidade em que se encontra o espírito de projetar seu conteúdo sobre os objetos, à falta de consciência de si, enquanto que o progresso operatório está necessariamente ligado a um desenvolvimento reflexivo que leva a esta consciência e dissocia assim o subjetivo da realidade exterior. (PIAGET, 1975, p. 327)

Piaget (1975) investiga os modos de comparecimento do pensamento operativo e simbólico na criança. O autor oferece, assim, um rico material sobre a maneira como a linguagem se relaciona com as preocupações vitais na vida da criança. Ele toma a linguagem como uma condição necessária na construção de operações lógicas, mas não atribui a ela importância máxima.

Já Vygotsky (2001) coloca a linguagem no lugar central da própria estruturação e organização do pensamento. “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VYGOTSKY, 2001, p. 142).

O trabalho de Vygotsky (2001) também aponta a precedência da gramática sobre a lógica e, neste ponto, aproxima-se de Wallon (1995) e Piaget (1975). Isso porque, segundo Pereira (2012), Piaget (1975) demonstra em suas pesquisas que a criança usa orações subordinadas muito antes de aprender os significados correspondentes e, em Wallon (1995), há precedência da linguagem em relação ao conhecimento advindo da experimentação.

Vygotsky (2001) diferencia a linguagem interior da exterior: a primeira é a fala para si mesmo; a segunda é para os outros. A linguagem interior é precedida pela linguagem egocêntrica, que acaba desaparecendo à medida que a linguagem interior vai se desenvolvendo. Segundo Pereira (2012, p. 284),

Vygotsky postula três peculiaridades semânticas da linguagem interior: o predomínio do sentido sobre o significado; a presença de algo semelhante à aglutinação (diversas palavras fundem-se numa única; a nova palavra não exprime aqui uma ideia complexa, mas sentidos superpostos); o influxo de sentido (os sentidos das palavras se combinam e se unificam; os sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro, influenciam-se, de modo que os primeiros estão contidos nos últimos).

Embora a criança vá na direção de desenvolver a linguagem exterior, alguns traços da linguagem egocêntrica e interior, sob certas condições, podem aparecer.

Abordando a perspectiva de Wallon (1989), Pereira (2012) apresenta duas particularidades do pensamento infantil: a ausência do pensamento reflexivo, que configura a capacidade de pensar o próprio pensamento, e a ausência de tomada de posição, que configura a capacidade de assumir um ponto de vista. Afirma ainda que o pensamento infantil é “fluido”, pelo menos sob dois aspectos: o da oscilação entre hipóteses contraditórias e o da interferência mútua entre linguagem verbal e imagem. A autora observa que a criança recebe de seu meio uma palavra e lhe atribui uma significação calcada na imagem de objetos ou de atividades que lhe são familiares: ela interpreta o que lhe faz enigma segundo o que já pertence à sua experiência; no entanto, essas imagens podem não convir, conforme Pereira (2012).

Em comparação a Piaget (1975), nesse aspecto, a autora pontua que

Wallon, diferentemente de Piaget, enfatiza o desenvolvimento infantil como um processo descontínuo e eminentemente social. Vimos como esta descontinuidade aparece, em suas formulações sobre a linguagem e o pensamento, sob a forma da contradição entre afirmações verbais. Diante destas contradições a criança irá se movimentar, buscando correspondências entre palavras e imagens, de modo a poder formular explicações plausíveis para os enigmas que tenta decifrar. (PEREIRA, 2012, p. 280)

Ambos os autores contribuem para deixar de lado a perspectiva unicamente instrumental da linguagem para inaugurá-la como uma função constitutiva do próprio pensamento. Para esses autores, pensamento e linguagem se modificam e se reestruturam em relações complexas, não havendo realidade anterior à linguagem ou fora dela.

Em Wallon (1989), a criança opera com imagens e palavras que advêm de sua experiência pessoal e do outro. “Neste autor observamos uma problematização da diferença entre percepção e imagem que faz a imagem ultrapassar a percepção, na medida em que exige um elemento simbólico organizador” (PEREIRA, 2012, p. 285).

A autora continua trazendo a visão de Vygotsky (2001),

[...] o significado da palavra altera a relação entre pensamento e palavra, sendo o próprio significado o elemento que lhe permite ultrapassar uma abordagem meramente instrumental da linguagem e considerá-la como fundamento da estruturação e organização do pensamento. A linguagem não se reduz a um simples reflexo da atividade do pensamento e este, por sua vez, não é concebido antes da linguagem. O pensamento, segundo essas linhas de compreensão, seria continuamente reestruturado pela linguagem, daí a correção feita pelo autor de que a linguagem não expressa o pensamento, que, antes, realiza-se na palavra. (PEREIRA, 2012, p. 285).

Embora Piaget (1975) não atribua importância central à linguagem, ele a vincula aos modos mais primitivos de organização do real pela criança e observa que as diversas conexões causais e espaço-temporais se constroem sob a influência dos porquês e das questões de origem que a linguagem permite multiplicar. Por outro lado, segundo Pereira (2012, p. 286), “quando o autor pesquisa o pensamento simbólico, trabalha o tempo inteiro com o material linguístico que recolhe das crianças”. Essas visões aparentemente assíncronas acabam por ampliar a compreensão desse campo do conhecimento, uma vez que cada pesquisador se posiciona em uma perspectiva sobre o fenômeno do pensamento e da linguagem.

De acordo com Vygotsky (2008), é o significado da palavra que altera a relação entre pensamento e palavra. Essa afirmação nos remete aos **processos de construção de significados** e suas relações com o desenvolvimento do humano.

Segundo Correia (2009), muitos autores concordam que o processo de significação representa um aspecto principal da cognição humana e que o Processo de Construção de Significados (PCS) envolve diferentes ciências. Em sua produção, a autora menciona a filosofia, o que chama atenção para o fato de que, em nossas interações, construímos e compartilhamos coisas que vão além do formato aparente.

No cenário da psicologia, a autora traz Vygotsky (1991), quando este afirma que a mente resulta de internalizações, mediadas pelos instrumentos materiais e simbólicos que ocorrem desde os primeiros dias de vida. Essa mediação é possível devido às relações interpessoais em que o indivíduo se vê envolvido e que permitem a significação de seus atos. Isso nos remete à linguística, ao conceito bakhtiano que considera os signos como alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento. Destaca-se ainda o fato de que os animais, “apesar de nascerem fisicamente da mesma forma que os humanos, não entram na história” (FREITA, 1998, p. 93 *apud* CORREIA, 2009, p. 251). Para abordar o PCS, então, é preciso inserir-se em diferentes áreas – Psicologia, Linguística, Filosofia e Biologia –, no sentido de tentar mapear o processo.

Para subsidiar a discussão em todas essas áreas, a autora traz atenção aos componentes que constituem os PCSs. A linguagem figura entre os principais componentes dos PCSs, uma vez que “[...] a habilidade com símbolos linguísticos coloca a criança numa posição para conquistar vantagens de habilidades sociais e de conhecimentos preexistentes na sua comunidade local e a cultura como um todo” (CORREIA, 2009, p. 253).

Pino (1995) já falava do universo de signos e dos processos de significação como vias de acesso ao mundo cultural. A linguagem constitui parte fundamental na construção de significados, mas, nas palavras da autora, não a descreve. Assim, o problema do rastreamento dos PCSs não estaria solucionado pela sua tradução em “linguagem”.

Além da linguagem, na obra da autora, é possível perceber, na teoria, pelo menos, três componentes: a interação, um objeto e a atenção dirigida. A interação se justifica pela existência necessária de outro indivíduo, presencial ou não, que instiga e direciona as tentativas de construção de significados. O objeto, a possibilidade de construir significados, envolve um artefato material, e este está sempre impregnado de significados culturais. Por último está a atenção dirigida, pois, para significar, é necessário estar voltado para algo.

É importante também mapear as dimensões que esses componentes podem figurar. Nesse aspecto, Correia (2009) aponta a dimensão cultural, a interacional e a individual. Acredita-se que o conceito que agrega diferentes dimensões é a significação, uma das possibilidades levantadas, porém não desenvolvidas por Vygotsky.

Esse objetivo, entretanto, não foi atingido no desenvolvimento do seu trabalho, hesita o autor [Vygotsky] entre diversos candidatos a esse estatuto, em particular entre as noções de significação da palavra, conduta instrumental e atividade mediada pelos signos. (BRONCKART, 1999, p. 29 *apud* CORREIA, 2009, p. 255)

A partir desses estudos, é possível construir algumas proposições sobre os PCSs, de acordo com Correia (2009, p. 255):

- o PCS consiste em elaborar, reelaborar e, por último, ampliar o objeto de significação, e nesse sentido, significa possibilitar construção de conhecimento; estes movimentos (elaborar, reelaborar e ampliar o objeto de significação) aparecerão nas ações do indivíduo;
- o PCS envolve diferentes componentes, todos atuando concomitantemente para possibilitar a produção de significados para a ação; e
- o PCS é acessível empiricamente.

Com o objetivo de esclarecer a importância dos estudos nessa área, a autora dá relevância ao tema, articulando a Psicologia e a Linguística, com vistas ao desenvolvimento da consciência humana. Correia (2009) não esgota o tema, mas fornece subsídios para outras construções teóricas ou empíricas.

De acordo com Vygotsky(2008), quando refletia sobre a gênese dos processos de pensamento e linguagem, discutindo os experimentos de Köhler com chimpanzés, o ponto central que nos diferencia dos outros animais, até daqueles mais semelhantes, seria o emprego funcional dos signos, ou seja, a nossa capacidade de construir significados, a mesma que tem sido pouco compreendida pela Psicologia. Ainda de acordo com esse autor e também com Bakhtin, discutidos em Freitas (1996 *apud* CORREIA, 2009), a relação da Psicologia com a construção de significados é muito clara, uma vez que o signo é um produto social cuja função é

gerar e organizar processos psicológicos, realizando, assim, a mediação entre o indivíduo, os outros e ele mesmo e tornando-se a forma mais adequada para a investigação da consciência humana. Logo, a constituição do sujeito pela linguagem passa a ser outra dimensão a ser considerada: a constituição da **subjetividade** na criança passa pela **linguagem**.

Segundo Ré (2012), nos escritos do Círculo de Bakhtin, o termo subjetividade é bastante recorrente e às vezes chega a se confundir com individualidade. A autora solicita cuidado na interpretação do termo ao o ligarmos com o conceito de aquisição da linguagem enquanto processo. Os conceitos discutidos pelo Círculo se distanciam desse processo, pois seus integrantes discutiam a linguagem em si, e não necessariamente o processo de aquisição.

Bakhtin (1997), segundo Ré (2012), argumenta que a consciência, assim como a ideologia, é constituída por signos, chamados de signos interiores. Além disso, todo signo tem uma natureza social. Logo, o psiquismo (a consciência) é tão social quanto a ideologia – toda produção individual é, na verdade, um produto social.

Todo produto da ideologia leva consigo o selo de individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social. (BAKHTIN, 1997, p. 59)

Nesse movimento interno e externo da expressão individual, Bakhtin (1997, p. 115) vão além, ao afirmar que “[...] não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. Sendo assim, a subjetividade se manifesta em um evento singular integrado a uma situação real e é fruto de um diálogo de vozes sociais que ecoam na palavra do sujeito. Vista sob outro ângulo, cada manifestação de linguagem é marcada pela subjetividade do locutor, é a sua materialização, uma produção de signos e de ideologia que vai se construindo socialmente nas relações com o outro.

Levando essas considerações ao universo da criança, é possível refletir que elas utilizam o discurso do interlocutor para elaborar seu próprio discurso.

[...] uma ideia de que é impossível pensar o ser humano fora das relações com o outro. Em consequência, vai pondo em xeque a precedência do indivíduo e asserções de que a linguagem antes de ser para a comunicação é para a elaboração. Na perspectiva da intersubjetividade, a elaboração só se torna possível mediada pela comunicação. (FARACO, 2001, p. 6 *apud* RÉ, 2012, p. 62)

Remetendo à citação anterior, percebemos que as produções linguísticas das crianças estão relacionadas a um espaço intersubjetivo no diálogo, pois sua linguagem difere da linguagem do adulto, uma vez que nem todos os elementos da linguagem do adulto serão observados pela criança. Esse entendimento permite compreendermos o conceito de Bakhtin de que a criança não adquire a linguagem, mas penetra no fluxo da comunicação verbal e nele há o despertar da sua consciência.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1997, p. 110)

Com essa retomada de conceitos, podemos perceber a importância do período da aquisição da linguagem pelo valor atribuído a essa discussão. Podemos afirmar que o processo (ininterrupto) de constituição subjetiva tem início com o despertar da consciência e se desenvolve com ela e por meio dela. Nas palavras de Ré (2012, p. 66),

Se o material psíquico é composto por signos, então a consciência é formada pela linguagem. Assim, já as primeiras experiências linguísticas da criança, por meio da interação, dão o start para a constituição subjetiva deste sujeito e o despertar de sua consciência. É também na linguagem que esta subjetividade, ainda que em constituição, poderá ser flagrada. Sabemos que não se trata, obviamente, de um sujeito já constituído.

Nas considerações a seguir, focaremos a atenção nas pesquisas que abordam a representação por signos, internos ou externos, quanto ao processo de aquisição da escrita e sua relação com os **meios de suporte à escrita**. A escrita é vista como parte integrante da linguagem, porém subsequente ao domínio da linguagem verbal.

Intimamente ligada aos conceitos de alfabetização e letramento, o uso de suporte da escrita pode abranger muitas facetas na interface do aluno com seu meio social. Inevitavelmente, vemos o termo alfabetização sendo aplicado a muitos outros campos do conhecimento. Neste ponto, nos remetemos a Frade (2005, p. 4 *apud* GLÓRIA, 2011, p. 28):

[...] a transposição do termo alfabetização para outros campos é bem frequente quando se trata de ensinar outros códigos. Assim, na falta de outro termo, perde-se um pouco seu sentido etimológico ligado a letra para associá-la ao aprendizado inicial de outros signos.

O uso de suporte da leitura e da escrita inaugura, em nossa época, a tecnologia computacional, que torna também o sentido de letramento algo mais abrangente: o letramento digital. Para que a alfabetização e o letramento ocorram dentro da perspectiva de internalização de Vygotsky (1991), é necessário que

Reforçamos também que a experiência da criança com o computador, com as interfaces do mesmo e com seus programas tem que ser um ato comunicacional, assim como seu relacionamento (presencial ou virtual) com o colega através dessa máquina. Dessa forma, se o processo de apropriação não contar com interações proporcionadas pelo suporte, pela sua linguagem, pela situação e pelas pessoas, a incorporação e internalização de conhecimento sobre o uso do suporte digital de escrita/leitura e através dele ficará limitado. Daí surgirem níveis diferentes de assimilação e de conhecimento. (GLÓRIA, 2011, p. 28)

Parece soar repetitivo, mas, como citado anteriormente, o uso de suportes para o processo de escrita e de leitura está intimamente ligado às relações sociais, com tarefas que tenham sentido e que sejam mediadas por um educador cuja direção teórica seja clara.

Fazendo uma retomada histórica e citando Levy (1990, p. 118), Glória (2011, p. 26) diferencia culturas letradas e culturas orais no sentido das diferentes percepções que ambas podem apresentar na forma como racionalizam seus objetos. A autora justifica o uso do suporte digital no período da aquisição da escrita como não sendo nem melhor nem pior, apenas que o pressuposto de letrar digitalmente deixará indivíduos diferentes.

Confrontados com a lista “serra, acha, plaina, machado”, os camponeses de cultura puramente oral não sonham classificar separadamente a acha, enquanto as crianças, quando já aprenderam a ler, observam imediatamente que a acha não é uma ferramenta. Quererá isto dizer que os indivíduos educados numa cultura oral não têm lógica e que aprendemos a raciocinar quando nos tornamos letrados? Na realidade, diversos trabalhos de antropologia demonstraram que os indivíduos de cultura escrita têm tendência a pensar por categorias, enquanto as pessoas de cultura oral apreendem em primeiro lugar as situações (ora, a serra, a acha, a plaina e o machado pertencem todos à mesma situação de trabalho da madeira) [...]. Os oralistas – preferimos este termo ao termo analfabeto, que remete para as sociedades onde a cultura se encontra parcialmente estruturada pela escrita – não são, portanto, menos inteligentes nem menos racionais do que nós; apenas praticam uma outra maneira de pensar, perfeitamente ajustada às suas condições de vida e de aprendizagem (não escolar). (LEVY, 1990, p. 118 *apud* GLÓRIA, 2011, p. 26).

Nessa perspectiva, a invenção do lápis, por exemplo, em substituição à caneta tinteiro proporcionou uma grande revolução, porém era um instrumento muito sofisticado, já que os alunos não dominavam os gestos necessários, segundo Frade (2005, p. 67 *apud* GLÓRIA, 2011, p. 40). Na marcha histórica, a escola se apropriou de lápis de pedra, pena, papel, cartazes e lápis, e essa apropriação motivou gestos e pensamentos sobre a leitura e a escrita, ora podendo ser ensinados simultaneamente ou não. Agora nos deparamos com outra tecnologia, que também pode ser utilizada e que inevitavelmente mudará nossa percepção, nossos gestos, nossos pensamentos e comportamentos em prol da comunicação.

Segundo Marcuschi (2003, p. 33 *apud* GLÓRIA, 2011, p. 178), embora proporcione tantas modificações internas e na sociedade, o uso de suportes não muda o conteúdo, apenas nossa relação com ele:

Suporte textual tem a ver centralmente com a ideia de um *portador* do texto, mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, nem como um suporte estático e sim como um *locus* no qual o texto *se fixa* e que tem repercussão sobre o gênero que suporta. De importância neste caso é a questão de saber qual é o grau de dinamismo do suporte. Admitimos que ele não é passivo e tem relevância no próprio gênero como tal, já que um texto em um ou outro lugar recebe influência desse lugar em que se situa. (MARCUSCHI, 2003, p. 8, grifo do autor *apud* GLÓRIA, 2011, p. 178).

Trazendo a atenção para o valor de influência do domínio de diferentes tecnologias de suporte da leitura e da escrita, é possível perceber que “[...] o sucesso na manipulação das ferramentas de ler e escrever é obviamente um dos eixos mais importantes de diferenciação social em sociedades modernas [...]” (GOODY; WATT, 2006 *apud* GLÓRIA, 2011, p. 178).

Seguindo o diálogo com as diversas publicações consultadas em relação a suportes, agora na dimensão da prática educativa, a utilização de **mapas conceituais como ferramenta** estratégica de organização do professor e como oportunidade de avaliação por parte do professor em relação ao aluno vem como uma possibilidade de contribuir para uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa e a avaliação formativa podem ser vistas como complementares, uma vez que estão posicionadas em etapas diferentes do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Ausubel, Novake e Hanesian (1980 *apud* BORUCHOVITCH, 2010), a aprendizagem significativa subordina-se a quatro princípios: diferenciação progressiva, reconciliação integrativa, organização sequencial e consolidação.

A diferenciação progressiva implica a hierarquização dos conceitos, dos mais abrangentes aos mais específicos e particulares:

[...] um tópico servirá de ideia ou ideias de esteio para os subtópicos em que se subdivide; ou ainda, na sequência dos tópicos, se ordenados com o princípio da diferenciação progressiva, aqueles que vierem antes fornecerão base de assimilação ou esteio para os que vierem depois. (FARIA, 1989, p. 29 *apud* BORUCHOVITCH, 2010, p. 799)

A reconciliação integrativa envolve o estabelecimento de relações e correlações entre os conceitos e, ainda segundo Boruchovitch (2010), admite o

pressuposto de cuidado com a elaboração do material instrucional utilizado, que deve contemplar as semelhanças, diferenças e eventuais inconsistências entre as ideias trabalhadas. A organização sequencial envolve a disposição sucessiva dos tópicos e unidades a serem abordados, levando em consideração a logicidade, a gradualidade e a continuidade. A consolidação acontece quando os conteúdos são efetivamente aprendidos e apreendidos pelo aluno, quando este não somente o reproduz, mas consegue se valer deles para resolver diferentes situações complexas. Nesse ponto, o compromisso docente confere ao processo um caráter de promoção de autonomia, e não somente subordinação.

Segundo Boruchovitch (2010), a utilização dos mapas conceituais como instrumento de avaliação confere dinamicidade e progressividade ao ensino e à aprendizagem, favorece a identificação dos conhecimentos apropriados pelo aluno e orienta as ações e intervenções docentes no aperfeiçoamento do ensino e na ampliação da aprendizagem. Isso porque, a cada novo olhar, surgem novas perspectivas de interpretação.

[...] a análise dos mapas é essencialmente qualitativa. O professor, ao invés de preocupar-se em atribuir um escore ao mapa traçado pelo aluno, deve procurar interpretar a informação dada pelo aluno no mapa a fim de obter evidências de aprendizagem significativa. (MOREIRA, 2006, p. 8 *apud* BORUCHOVITCH, 2010, p. 803)

Ainda segundo a autora, os mapas conceituais utilizados na qualidade de ferramenta avaliativa e observando os propósitos formativos apresentam como características:

- (a) promover feedbacks frequentes e de alta qualidade que ativam os processos cognitivos e metacognitivos dos educandos;
- (b) possibilitar a regulação do ensino e a consequente promoção de variabilidade didática;
- (c) situar o erro como etapa do processo de aprendizagem, rompendo com a dicotomia saber/não saber e favorecendo a edificação de pontes entre o que se considera importante ensinar e o que é possível aprender;
- (d) ampliar o envolvimento do educando com a gestão de seus percursos de aprendizagem, melhorando sua autoestima e ampliando sua motivação; e,
- (e) favorecer a autorregulação da aprendizagem, gerando condições para os alunos se responsabilizarem progressivamente pelas suas aprendizagens. (BORUCHOVITCH, 2010, p. 803).

É importante levar em consideração que, mesmo oferecendo essa gama de vantagens, os mapas conceituais não devem se configurar como rotina, para não ferir a variabilidade didática e os diferentes ritmos e modos de aprender dos alunos. Os mapas conceituais podem ser utilizados como estratégia do professor, enquanto mediador e gestor do desenvolvimento dos conceitos e habilidades adjacentes necessárias, para que a aquisição da linguagem, do processo de alfabetização ou da própria educação musical ocorra de maneira efetiva, global e significativa.

Pode-se perceber que, no eixo de **Linguagem e Música**, a maioria dos trabalhos que trata de educação musical está calcada e fundamentada nos trabalhos de psicologia cognitiva de Piaget (1975). No Brasil, recebemos grande influência dos trabalhos de Swanwick (2003), nos quais ele aborda a música como discurso, baseado fundamentalmente na pesquisa piagetiana.

No momento em que tendemos a aproximar a música da educação, percebemos esse fenômeno ainda mais exacerbado. O ensino de música com base em notação normalmente é trabalhado em etapas e com pré-requisitos nem sempre baseados na formação de sentido imediato ao aluno. A teoria piagetiana, que aborda as fases e etapas de desenvolvimento infantil, vem a fornecer a base teórica para fundamentar as práticas que já estão em vigor. Existe todo um esforço de promover a formação de sentido aos conteúdos e sua interação social e cultural. Porém, é sutilmente percebida uma incongruência entre a teoria psicogenética e a perspectiva histórico-cultural.

A seguir, apresentaremos uma análise do que já foi publicado sobre Linguagem e Música, dentro da revisão de literatura proposta, abrangendo a dimensão da **representação gráfica**.

Segundo Watanabe (2011), baseado nos estudos de Piaget, as crianças, desde pequenas, expressam curiosidade sobre rastros e marcas deixados pelos seus movimentos em superfícies. No período de 18 a 24 meses de idade, as crianças começam a evocar representativamente objetos ou fenômenos ausentes utilizando os significantes. Distinguem-se pelo menos cinco condutas:

- 1) A imitação diferida – com o início da representação, ainda no período sensório-motor (até por volta dos 24 meses de idade), consiste na imitação de um movimento na presença do modelo e a possibilidade de continuar a imitação mesmo na ausência dele.
- 2) Jogo simbólico – consiste em imitação de gestos, mas agora com a presença de objetos que a criança elege para ser o representante de um personagem. Por exemplo, uma caixa qualquer pode estar no lugar de um carrinho, ou um pedaço de pano enrolado pode ser uma boneca que a criança nina para fazer adormecer, como vê a sua mãe fazer para adormecer o irmãozinho.
- 3) Desenho ou imagem gráfica – refere-se à representação gráfica no seu início e é considerada como uma fase intermediária entre o jogo simbólico e a imagem mental. Aos 8-9 anos [...] o desenho toma em consideração a disposição dos objetos segundo um plano de conjunto (eixos de coordenadas) e de suas proporções métricas.
- 4) Imagem mental – que consiste numa imitação interiorizada resultante da coordenação de um conjunto de informações que o ambiente externo apresenta aos diferentes órgãos sensoriais e os 28 modelos e esquemas interiorizados resultantes dos estímulos recebidos anteriormente, não apenas a visual, como sugere a expressão, e é resultante de uma atividade perceptiva interna, que organiza novos modelos ou esquemas do objeto de conhecimento.
- 5) Evocação verbal – a linguagem nascente permite a evocação verbal de acontecimentos não atuais. Pode haver representação verbal além de imitação ou apoiar-se exclusivamente no significante diferenciado constituído pelos sinais da língua em vias de aprendizagem. (PIAGET; INHELDER, 2001, p. 48-59 *apud* WATANABE, 2011, p. 27-28)

Entre os seis e oito anos, a criança passa a ter consciência do seu ponto de vista e a integrar suas representações a funções cada vez mais complexas para atender a objetivos intelectuais mais elaborados. Além disso, estabelece relação entre imagens e seus significados, conforme busca a construção de seus significantes.

[...] a criança aprende simultaneamente a levar em conta o ponto de vista próprio (em vez de confundi-lo com todos os outros possíveis) e a resistir às sugestões de outrem: o progresso da reflexão engloba então a própria imitação, que se reintegra assim na inteligência. A imitação interior ou imitação reprodutora segue a mesma linha de evolução: dissociada da atividade perceptiva a partir do período representativo, ela se desdobra a princípio por si só, tanto que fornece imagens, a título de significantes, ao jogo simbólico e ao pensamento. (PIAGET, 1978, p. 365 *apud* WATANABE, 2011, p. 28).

Nesse aspecto, Watanabe (2011) estabelece uma ligação com a música, tratada como linguagem. Cognitivamente, esta é a fase em que a criança pode

realizar bem tarefas que envolvam a noção de conservação de quantidades⁶. A autora, citando John Sloboda (2008, p. 277-278), mostra que a conservação na música não se restringe à memorização de sequências melódicas completas ou à identificação de diferenças em algumas características sonoras produzidas nessas sequências. A conservação se dá em níveis mais complexos e profundos, relacionados à consciência reflexiva crescente e direta da estrutura e de padrões que são característicos das músicas que conhece, formando juízos sobre as sequências musicais, pois “[...] compartilha com a conservação, uma conscientização crescente por parte das crianças, acerca da possibilidade de ir além dos elementos perceptivos da superfície, na busca por padrões e estruturas subjacentes” (SLOBODA, 2008 p. 277-278).

Com capacidades intelectuais para realizar tarefas envolvendo a quantificação, sem a presença dos modelos e utilizando a linguagem verbal ou musical, a criança nessa idade tem muitos recursos para construir um sistema de significantes para os fenômenos que vivencia. Ainda segundo a autora,

[...] o sistema de representação gráfica, enquanto significante, atua sobre o desenvolvimento da inteligência, possibilitando a reflexão interpessoal ao compartilhar os significados com outros por meio dos signos e intrapessoal, num processo de reflexão, complexificando ideias, transformando as ações e experiências cotidianas em conceitos cada vez mais aprimorados e generalizáveis. (WATANABE, 2011, p. 31).

Para que os registros feitos pelas crianças sejam compreendidos, as hipóteses e estratégias vão sendo modeladas pelas regras ortográficas convencionadas. Nessa lógica, Watanabe (2011) compara a grafia de sons em uma música como sendo também regida por regras ortográficas e, a partir dessa metáfora, citando novamente Sloboda (2008, p. 25-27 *apud* WATANABE, 2011, p. 37-38), faz uma reflexão entre a linguagem verbal e a música:

6 Para identificar essa característica é que são realizados os testes de conservação, por exemplo: do líquido transvazado de um recipiente a outro com formato diferente ou das massinhas de modelar que são apresentadas à criança em diferentes formatos – a ela é indagado se as quantidades foram alteradas ou se continuam as mesmas. Por meio da explicação dada pela criança, é possível identificar se ela tem a noção de conservação das quantidades.

- a) Tanto a linguagem quanto a Música são características da espécie humana que aparentam ser universais para todos os seres humanos e específicas dos seres humanos. A universalidade é a respeito da capacidade geral que todos os humanos têm para desenvolver as competências musicais e linguísticas e a especificidade é relativa à complexidade e características próprias das manifestações linguísticas e musicais dos seres humanos não encontrados no mundo animal.
- b) Tanto a linguagem quanto a Música são capazes de gerar um número ilimitado de sequências novas. As pessoas podem produzir sentenças que nunca ouviram antes, e os compositores podem escrever melodias que ninguém jamais produziu.
- c) As crianças parecem possuir uma habilidade mental de aprender as regras da linguagem e da música através da exposição a exemplos das mesmas. A fala e o canto espontâneos surgem aproximadamente na mesma idade e se na linguagem o desenvolvimento se dá em fases intermediárias até ser modelado pela gramática, estudos mostram que há uma progressão análoga em Música.
- d) O meio natural de transmissão, tanto da linguagem quanto da música é auditivo-vocal. Ambas são sequências de sons que são produzidos pelo aparelho fonador e percebidos pela audição, o que implica que muitos mecanismos neurais utilizados para análise e produção precisam ser comuns.
- e) Embora o auditivo-vocal seja o primário, muitas culturas desenvolveram maneiras de escrever música. A habilidade de falar é adquirida sem a instrução formal, enquanto que a escrita e a leitura são ensinadas.
- f) As habilidades receptivas precedem as habilidades produtivas no desenvolvimento infantil. Assim como as crianças compreendem frases com construções que elas não são capazes de usar para construir suas próprias frases, elas são capazes de compreender, decifrar e classificar sequências musicais complexas, sendo, no entanto, incapazes de produzir melodias com complexidade similar.
- g) As formas adotadas pela linguagem natural e pela música natural diferem entre as culturas, mas existem elementos universais que restringem essas formas. Cada cultura construiu a sua linguagem e suas manifestações musicais, de modo que as particularidades impedem que um indivíduo se relacione apropriadamente com outras manifestações.

Aqui podemos perceber uma visão da música de cunho linguístico e biologicista, segundo a qual esta basicamente tem a função de transmitir pensamentos. A afirmação de que ler a linguagem emocional da música é uma habilidade que se aprende à medida que o ouvinte se informa e interpreta os sons esteticamente, historicamente e geograficamente torna-se incompleta se não se levar em consideração a influência social no desenvolvimento das percepções individuais.

Essa tendência de priorizar o aspecto cognitivo nas relações entre música e educação pode ser percebida também nas pesquisas que abordam a **função didático-pedagógica da linguagem musical**.

A música apresenta-se como elemento imprescindível na educação pelo seu valor artístico, estético, cognitivo e emocional. Pedagogicamente, a linguagem musical oferece possibilidades interdisciplinares que, através da criatividade, enriquecem ainda mais o processo educacional.

Correia (2010) aponta a linguagem musical como uma alternativa do processo de ensino-aprendizagem para romper com as teorias tradicionais, entendendo por tradicionais aquelas teorias que focam formas lógico-matemáticas e linguísticas quanto à produção e disseminação do conhecimento.

Além disso, deve-se valorizar sua influência, devido ao contato estabelecido com ritmos respiratórios, cardíacos e ciclos cerebrais, no sentido de perceber a atuação da música nesses sistemas, que concretamente expressam nossas emoções e mostram que, de uma forma ou de outra, todo ser humano é suscetível a sua ação.

A música é muito mais que um simples conjunto de sons que se unem em uma melodia. Ela penetra nossa pele, provoca arrepios de prazer ou nos faz mergulhar em doces lembranças. Algumas melodias não nos tocam, enquanto outras nos atingem diretamente – e podem até mesmo transmitir significados concretos. “O cérebro de todo ser humano se interessa muito por informações musicais e é extremamente habilidoso em compreender seu significado”, explica Stefan Kölsch, do Instituto Max Planck de Ciências Cognitivas e Neurológicas, em Leipzig. Kölsch investiga a ligação entre a música e a fala. O músico e psicólogo descobriu que o cérebro não faz grande diferença entre as duas: ambas são trabalhadas na mesma região. (SCHALLER, 2005, p. 64-69 *apud* CORREIA, 2010, p. 135)

A linguagem musical é, em um primeiro momento, auricular e se baseia em três elementos: som, movimento e timbre ou qualidade sonora. Além disso, possui simbologia própria. Sua influência na vida se inicia no período intrauterino e, devido a sua intensa ligação com as emoções, pode ser usada para proporcionar e/ou intensificar certas emoções que tenham efeitos positivos para a aprendizagem.

A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades. [...] A utilização da música, bem como o uso de outros meios, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. [...] A prática interdisciplinar ainda é insípida em nossa educação. (CORREIA, 2003, p. 84-85 *apud* CORREIA, 2010, p. 140)

Para instigar a criatividade, precisamos provocar os alunos para que o ato criador, autodirigido, possa criar percebendo, concebendo e avaliando suas ideias. Sobre esse ponto, devemos levar em consideração o ambiente que se deve formar para que tal processo se estabeleça. A autoridade, na medida certa, com possibilidade de ampliação da liberdade, consubstanciada à linguagem musical estruturada sob elementos racionais e emocionais, poderá colaborar com o processo pedagógico com um todo, segundo Correia (2010).

Seguindo essa linha de pensamento e considerando a influência da música no processo amplo de ensino-aprendizagem, são necessárias algumas considerações sobre o **desenvolvimento cognitivo, linguístico e auditivo** em crianças expostas à música sob a ótica da fonoaudiologia. Os resultados dessas pesquisas, do ponto de vista educacional, sob a perspectiva histórico-cultural, devem ser tomados com cautela para não se tornarem razões finais para a compreensão deste ou daquele caso de aluno que não pode ser classificado hegemonicamente na sala de aula. Porém essa visão traz subsídios à discussão, somando e contribuindo para a formulação mais aprofundada das relações entre música e educação.

Segundo Eugênio (2012), muitos estudos citam a relação entre o estudo da música e o aprimoramento do processo auditivo, das habilidades linguísticas e metalinguísticas e dos processos cognitivos. Ainda segundo a autora,

A modalidade auditiva divide-se em algumas submodalidades: discriminação da intensidade sonora, discriminação tonal, identificação de timbres, localização espacial dos sons, compreensão da fala e a interpretação de sons complexos como, por exemplo, a música [...] indivíduos com prática musical apresentam melhor desempenho em tarefas de matemática, leitura, vocabulário, sintaxe e habilidades visuoespaciais e motoras. Estes achados demonstram significância estatística tanto em testes comportamentais quanto eletrofisiológicos. (EUGÊNIO, 2012, p. 2).

Nessa pesquisa, repete-se também a valorização do período de dois a sete anos de idade como sendo o primeiro período que proporciona a aprendizagem e eventuais ajustes de conduta sobre a disciplinarização às regras da linguagem oral e da aquisição dos significados dos símbolos linguísticos.

Aproximadamente aos dois anos de idade a criança inicia seu repertório de palavras e é esperado que, até os sete anos de idade, ela cometa erros de omissão, sonorização, substituição ou inversão dos fonemas. Há estudos que comprovam a integração cortical entre o processamento musical e linguístico. (EUGÊNIO, 2012, p. 4).

Outro ponto que vale salientar é que, na revisão bibliográfica feita pela autora, ela encontrou apenas um artigo canadense, dentro do universo pesquisado, que relaciona a habilidade de leitura com habilidades musicais como o ritmo. Esse estudo pesquisou crianças que não possuíam experiência musical comprovada do primeiro ao quarto ano, segundo a classificação americana. O autor de tal estudo verificou que

[...] o ritmo está associado à leitura em todas as séries avaliadas, porém, a única com significância estatística foi a first grade (primeira série). Quando a variável da consciência fonológica foi eliminada, houve significância estatística entre leitura e ritmo na fifth grade (quinta série). Com a retirada da variável de nomeação rápida o ritmo não contribuiu para a releitura na first grade (primeira série), mas foi evidente nas second, third e fifth grade (segunda, terceira e quinta série), mostrando diferença estatística entre ritmo e habilidade de leitura. (EUGENIO, 2012, p. 9).

Os estudos que abordam esses aspectos, da relação entre música e habilidades cognitivas, segundo a autora, devem considerar mais variantes, como o

tempo de estudo de música e o tipo de metodologia de musicalização. Isso porque as possibilidades de erro dentro do paradigma cientificista em relação aos usados no âmbito educacional são grandes. Também foram encontradas pesquisas que relatam uma relação estatisticamente significativa entre a música e o aprimoramento do processamento auditivo, do desenvolvimento linguístico, da aquisição e desenvolvimento fonológico e do aprimoramento cognitivo. A título de sugestão, a autora ressalta a importância de estudos longitudinais sobre esses temas relacionados, para que, nesse tipo de pesquisa, possa ser feita a observação do desenvolvimento infantil ao longo do tempo. Apesar de ser um estudo limitado, nos serviu para ter uma visão panorâmica e abrir novas perspectivas de trabalhos que podem ser realizados.

Agora focando a atenção no cenário da **produção de sentidos em música**, será abordado o posicionamento que a música, enquanto disciplina obrigatória, passa a exercer no contexto do currículo escolar. A produção de sentido está direcionada ao processo de construção do fazer profissional do docente especialista ou generalista da educação musical na escola, e não na perspectiva vigotskiana. Além disso, é fornecida uma crítica sobre a influência da subordinação ao cenário político e econômico, no tocante a formatar as demandas de um componente curricular que abranja a educação musical.

Nesse sentido, Sobreira (2012) inicia suas considerações sobre a Lei nº. 11.769/2008, que institucionaliza a obrigatoriedade da música na escola, através da luta travada pelos educadores musicais para se legitimarem como categoria profissional. Para tanto, a autora acessa as teorizações sócio-históricas quanto às políticas de currículo. Nesse aspecto, Sobreira (2012) remete-se à sociologia da educação e percorre as ideias defendidas nos trabalhos iniciais de Stephen Ball no que diz respeito à história das disciplinas escolares. A autora as relaciona com Goodson, para quem a elaboração de currículos é realizada levando em conta um contexto de questões de poder relativas a estruturas sociais (JAEHN; FERREIRA, 2010, p. 4 *apud* SOBREIRA, 2012, p. 20). Stephen Ball, frisa a autora, enfatiza as relações de poder de uma forma mais diluída nos diversos contatos que envolvem a produção de determinada política.

A partir dessa perspectiva, a autora percorre o caminho histórico da educação musical no Brasil e traz as seguintes questões sobre a disciplinarização enquanto tramitava no Congresso o projeto da Lei nº. 11.769/2008:

[...] ainda que tenha sido produzido todo um movimento aparentemente consensual em torno do ensino de Música, existiriam respostas fechadas para se chegar a um acordo quanto ao que deva ser priorizado? Enquanto para alguns, esse ensino está ligado ao domínio de um instrumento musical (ou canto), para outros, ele deveria contemplar aspectos formais ligados à leitura musical. Há também aqueles que indicam a necessidade de despertar no indivíduo sua capacidade criativa, para mencionar apenas algumas possibilidades [...] o que deve ser validado como ensino de Música na escola de Educação Básica? (SOBREIRA, 2012, p. 86-87).

Em uma tentativa de direcionar o foco para uma resposta, a autora cita Swanwick (2003), um renomado educador musical, que afirma, acerca desse embate, que

A educação musical não é problemática até que venha à superfície em escolas e colégios, até que se torne forma, institucionalizada. Se queremos dedilhar um violão, entrar na trama de uma ópera de Wagner, tocar cítara ou cantar em um coro, e depois encontrar um professor, ler um livro ou participar de um grupo musical, talvez isso seja tudo o que precisamos fazer. Não é necessário formar uma comissão de currículo, produzir uma fundamentação filosófica ou escrever uma lista de objetivos. (SWANWICK, 2003, p. 50).

Em seguida, Sobreira (2012) mostra sua suspeita de que o segmento mercadológico do livro didático venha a influenciar e tentar definir o método e favorecer preferências de conteúdo. Existem uma insatisfação e muitas ideias circulando, desde a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), pesquisadores e até professores que atuam na sala de aula.

A música nas escolas atualmente é utilizada como recurso para as atividades de sala de aula, e esse tipo de utilização não significa necessariamente educação musical nesse âmbito. A questão de a música ser tratada como secundária às demais áreas do conhecimento e sua desvalorização em comparação à matemática, às ciências, entre outros, deve fazer com que o ensino da música encontre um caminho que não dissocie os elementos mais utilitários dos pedagógicos e

acadêmicos. Nessa perspectiva, França (2007), autora que procura sugerir modelos de avaliação para que possam comprovar que a música tem conteúdos próprios, diz:

A música possui conteúdos, procedimentos, técnicas e produtos específicos como qualquer outra disciplina consolidada, e a explicitação destes pode contribuir para a construção da sua identidade epistemológica. Do contrário, continuaremos a implorar pelo justo espaço da música no currículo alegando que ela desenvolve habilidades matemáticas e outras não musicais. (FRANÇA, 2007, p. 85).

De uma maneira resumida, o ensino de música convencional dá ênfase a tocar algum instrumento e à prática da leitura. Com a chegada no Brasil do modelo proposto por Swanwick (2003), foi grande a sedução à área, por haver uma proposta que se diferencia da tradição de conservatórios. Esse método é baseado nos itens: Teoria, Expressão, Composição, Literatura e Apreciação (TECLA), em tradução aproximada. O método, como mencionado anteriormente, é calcado na psicologia genética de Piaget e, de acordo com as críticas,

[...] representa uma visão filosófica, uma hierarquia de valores sobre o fazer musical. Composição, apreciação e performance são os pilares do fazer musical ativo, e por isso estão distribuídos simetricamente na sigla C(L)A(S)P. Essa disposição nos lembra que essas modalidades devem ser equilibradas e bem distribuídas nos programas de educação musical. A disposição resultante na tradução (T)EC(L)A, portanto, compromete esse equilíbrio. (FRANÇA, 2002, p. 18 *apud* SOBREIRA, 2012, p. 160).

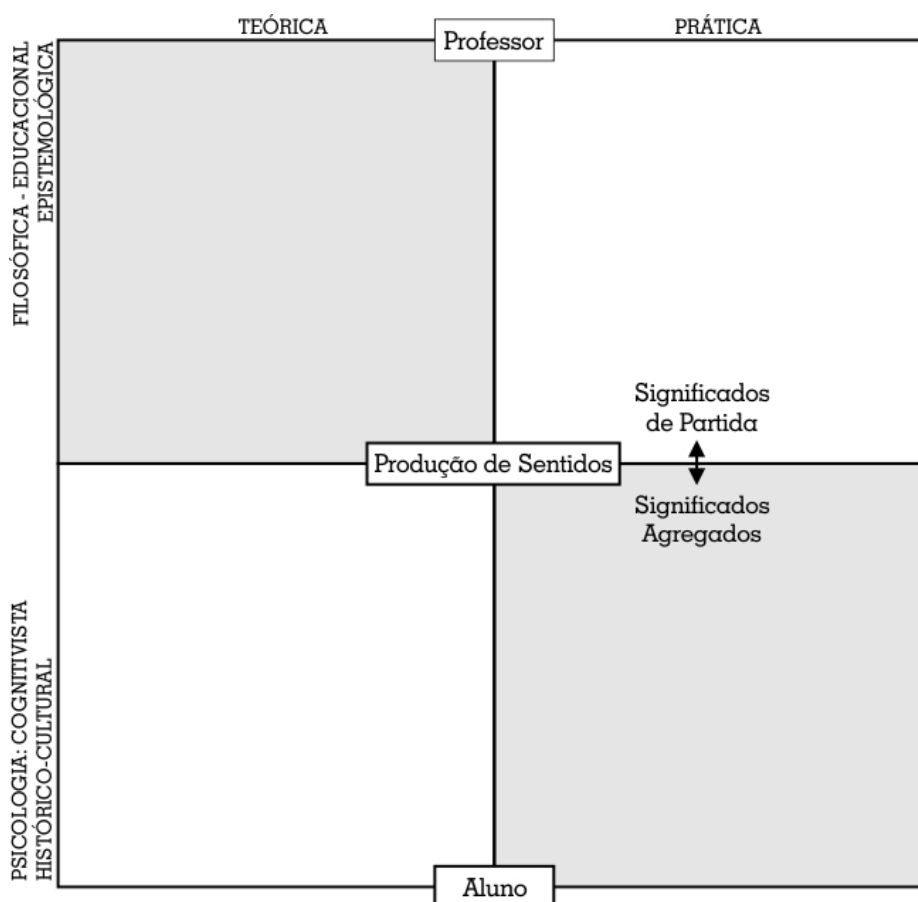
Porém é interessante conhecer a visão de autoras como Benedetti e Kerr (2008 *apud* SOBREIRA, 2012), que articulam as ideias dos teóricos do materialismo dialético para indagar qual seria o sentido ou a função da educação musical hoje. Elas argumentam que “a tarefa da educação musical é também oferecer os conhecimentos e práticas acumulados pela humanidade durante o percurso de sua história e que não podem ser acessados e assimilados facilmente pelos alunos no cotidiano” (BENEDETTI; KERR, 2008, p. 41 *apud* SOBREIRA, 2012, p. 169). Para elas, “a transmissão de conhecimento não é nociva, nem tampouco inibidora das capacidades criativas e de autonomia das crianças” (BENEDETTI; KERR, 2008, p. 41 *apud* SOBREIRA, 2012, p. 169).

Ainda há muito a se pesquisar sobre o papel da música na escola e como esta pode ser direcionada à formação de sentido da atividade do professor. O debate está aberto, cabe-nos a tarefa de direcionar a utilização do fenômeno musical em uma perspectiva a mais ampla possível, que inclua e proporcione sentido na direção de qualificar ainda mais a formação dos alunos.

2.3 SÍNTESE DO CAMPO DO CONHECIMENTO

A partir do trabalho de revisão de literatura, um caminho começou a se fazer evidente. De forma sintética, todos os trabalhos pesquisados estabelecem sua fundamentação em um ou dois dos quadrantes da figura a seguir:

Figura 03 – Mapa conceitual parcial dos eixos de categorias abordados na revisão bibliográfica



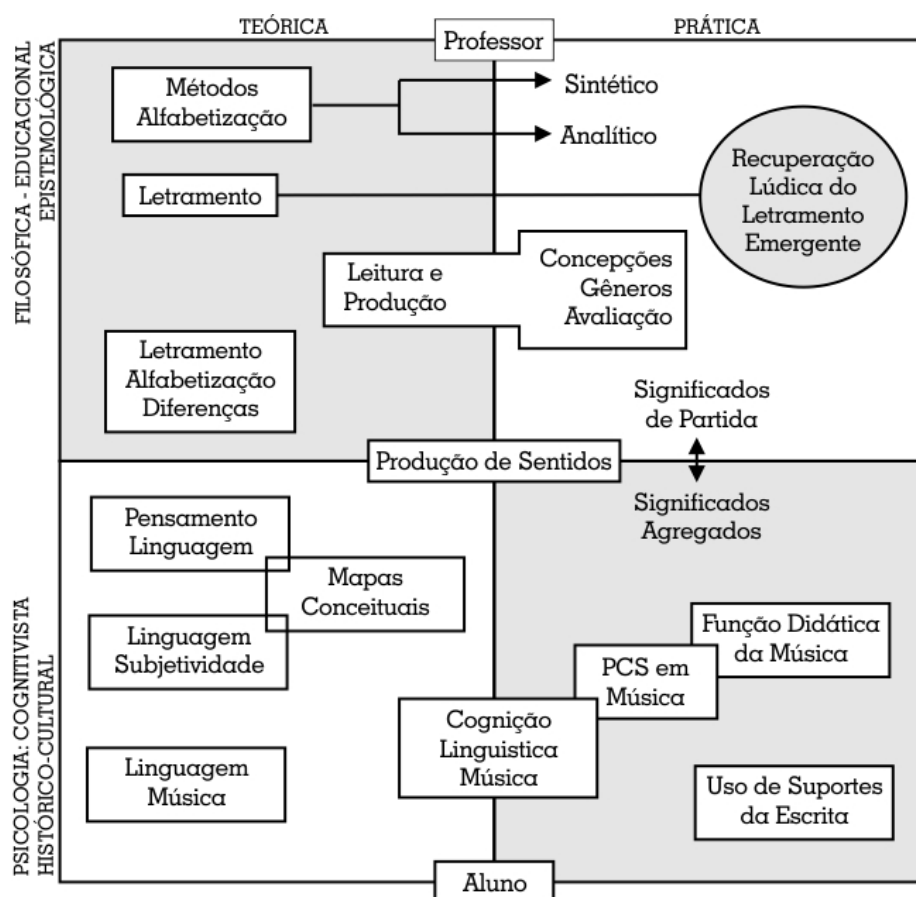
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Há duas colunas, as quais, neste caso, estabelecem a dimensão prática e a dimensão teórica. Essa tensão se evidenciou na preocupação com que todos os autores buscaram abordar a multidimensionalidade dos objetos quando se tratava da educação. As duas linhas que se observam na figura sinalizam a base filosófica/epistemológica e a base psicológica com que se estabelecem as pesquisadas abordadas.

A Figura 03 permite entender o conteúdo abordado a partir da dimensão teórica e da dimensão prática do processo de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva educacional, envolvendo a filosofia e a epistemologia nos eixos elencados. Além disso, permite entender também a dimensão teórica e prática do processo de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva da psicologia cognitiva e/ou histórico-cultural.

No centro da figura, unindo as dimensões teoria e prática e os eixos epistemológico e psicológico, o eixo do conhecimento que se destaca é o da produção de sentidos, de um lado como produto do trabalho docente e de outro como via de acesso do aluno ao conhecimento e à cultura. A função do professor aparece no topo dessas relações, posicionado como um elemento mediador na tensão entre teoria e prática. Essa tensão é entendida como um processo dialético que acaba movendo toda a estrutura à medida que, ligada à produção de sentidos, exerce influência sobre a construção de uma nova percepção da realidade ao aluno. Com sua percepção de realidade alterada, o aluno responde, solicitando uma nova configuração na produção de sentidos e exigindo um novo posicionamento do professor. A essa base teórica sintetizada, acrescentam-se agora os objetos delineados nas pesquisas desta revisão bibliográfica, nas suas respectivas bases teóricas e tendências à teoria e/ou à prática educativa.

Figura 04 – Mapa conceitual completo dos eixos de categorias abordados na revisão bibliográfica



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Os métodos de alfabetização posicionam-se no quadrante teórico/epistemológico, e os desdobramentos sintético e analítico, no quadrante prático/epistemológico, por estarem intimamente ligados à prática da linguagem. O processo de letramento pode ser entendido como subsequente a certo nível de alfabetização e, em seguida, atua paralelamente a esse processo. Como tal processo está ligado à prática, pode apresentar certas defasagens, as quais, pela perspectiva da recuperação lúdica do letramento emergente, podem ser amenizadas no período de transição da educação infantil ao ensino fundamental. Ainda na dimensão epistemológica, aparecem a leitura e a produção textual, as quais ocorrem quase simultaneamente ao processo de alfabetização, porém são subsequentes em relação ao processo de letramento, a partir da ligação com os gêneros textuais e por

proporcionarem uma perspectiva de avaliação do processo. O eixo da produção de sentidos é mais bem definido ou graduado sob a ótica dos significados de partida e dos significados agregados pela educação. Os significados de partida vêm da prática cotidiana, e os significados agregados têm origem cultural e intencionalidade; logo, o eixo está posicionado no quadrante correspondente.

Os conceitos de pensamento, linguagem, estruturação por mapas mentais e a relação da linguagem e da música são abordados, nesta pesquisa, na perspectiva histórico-cultural. Porém, como se trata de um movimento de duas vias (externo à sociedade e interno ao indivíduo), é pertinente não reduzir a percepção ou privilegiar somente uma dessas vias, visto que grande parte das pesquisas em educação musical se baseia apenas na psicologia cognitiva. Dessa forma, é legítimo traçar uma crítica a essa visão, apontando as possibilidades mais abrangentes e menos limitadoras da perspectiva histórico-cultural. Os eixos dos processos de construção de significados, o uso de suportes à escrita e as funções pedagógicas da música são analisados na perspectiva histórico-cultural, intimamente ligados à dimensão prática que atua como catalisadora do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa realidade, percebida pela leitura de diferentes produções, encontramos um caminho que permeará a perspectiva de nossa pesquisa: a aproximação da música com a alfabetização na perspectiva de Vygotsky sobre a linguagem, buscando encadear-se com o eixo central do processo de ensino-aprendizagem, a produção de significados. Histórica e socialmente, será buscada a função da música nas sociedades antigas e seus desdobramentos no entendimento epistemológico de sua relação educacional, debruçando-se na filosofia para efetivar seu tratamento como linguagem.

A partir de agora, inicia-se o movimento *Andante*, um movimento de caráter mais lento, solene, profundo e denso. Tal movimento caracterizará o segundo capítulo, no qual haverá uma imersão histórica, filosófica, educacional e psicológica nas modificações no entendimento das categorias fundantes desta pesquisa: a alfabetização; na sequência, a música; e, no aprofundamento dessas relações, a linguagem.

3 II MOVIMENTO (*Andante*) – ALFABETIZAÇÃO, MÚSICA E LINGUAGEM

Que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado? Resposta: não muita coisa, pois o mundo é em grande medida, estruturado de forma que é capaz de absorver o impacto. Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas, capazes de traduzir ideias em ação, individual ou coletivamente – então o mundo mudaria. (GALTUNG, 1976, p. 93).

Com essa citação, pode-se perceber que a alfabetização é uma importante variável a ser considerada quando se trata do desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Aliado a ela, o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da iniciativa individual e coletiva pode nos levar a uma mudança concreta na estrutura social humana.

Embora a alfabetização não seja a única responsável pela mudança social, sem ela tal mudança não ocorre. Para aprofundarmos a compreensão do conceito de alfabetização, passaremos por duas abordagens. A primeira será uma abordagem histórica das alterações do conceito de alfabetização, mais especificamente no último século. A segunda evidenciará pontos de convergência que se tornaram visíveis a partir da análise histórica e que podem vir a ser áreas de contato com o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto, para, sobre este, assimilar a construção de novas perspectivas sobre o tema. Nessa direção, abordaremos o conceito de alfabetização tendo sempre como base o desenvolvimento do humano.

3.1 ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Ao longo da história, o conceito de alfabetização tem exercido um papel de balizamento, se não de índice comparativo, para as teorias de desenvolvimento e classificação de grupos sociais. Preparando um cenário para contextualizar a alfabetização na história, Graff (1994) chama a atenção para três visões particulares sobre esse processo: a percepção popular ou empírica, a dos historiadores e a da antropologia. O autor elenca a incongruência de cada uma delas em proporcionar

uma aproximação coerente com uma realidade mais abrangente. Porém, com esses apontamentos, remete a uma percepção mais sistêmica e científica da alfabetização.

A primeira dessas três visões particulares, a da imaginação popular ou percepção empírica, aparece no trabalho de muitos estudiosos. Segundo ela, a alfabetização é a característica distintiva mais importante do homem civilizado, e, em contraponto, o analfabetismo é um problema de consequências sociais. Graff (1994) afirma que essa compreensão, à medida que é analisada sob a ótica da alfabetização popular, não se sustenta. Isso porque a alfabetização popular envolve muito mais do que a identificação do alfabeto. Ela envolve também a “[...] compreensão do alfabeto no nível elementar do desenvolvimento da criança, e [...] esse é um fator político que varia de país para país [...]”; logo, “[...] as culturas alfabetizadas não são todas socialmente alfabetizadas” (GRAFF, 1994, p. 25).

Na segunda das três visões particulares, segundo Graff (1994), os historiadores abordam a alfabetização como um fenômeno histórico e mensuram seu progresso a partir do desenvolvimento da história da escrita. Para o autor, essa percepção de alfabetização também não é abrangente o suficiente para a compreensão do fenômeno da alfabetização. Isso se dá porque “[...] as reais condições de alfabetização dependem não apenas da história escrita, mas da história da leitura” (GRAFF, 1994, p. 25). Ainda conforme o autor, é compreensível que os historiadores se debrucem sobre a escrita, uma vez que a pesquisa sobre a prática da leitura é muito difícil, pois essa prática não deixa artefatos passíveis de análise.

Na terceira perspectiva, referente à antropologia, os pesquisadores tendem também a equacionar as civilizações de acordo com o grau de alfabetização que desenvolveram. Eles atribuem à escrita a tendência de ser “[...] uma técnica de armazenamento de dados quando um dado nível de complexidade é alcançado” (GRAFF, 1994, p. 26). Contudo, evidências na África e nas Américas revelaram “[...] sociedades complexas que necessariamente não tinham sistemas de escrita plenamente desenvolvidos (inicialmente logossilábicos) e que aquelas civilizações iniciais que não tinham escrita eram de complexidade comparável às que tinham [...]” (GRAFF, 1994, p. 26).

Portanto, a compreensão da escrita apenas como forma de armazenamento de informações não nos parece coerente e abrangente o necessário para explicar as relações envolvidas entre a escrita e o desenvolvimento da sociedade e do humano. Essas três perspectivas têm em comum a atribuição à alfabetização do papel principal e central do desenvolvimento humano e, como consequência, a responsabilizam pelo declínio civilizatório que aparentemente estamos vivendo. Conforme podemos observar na Figura 05, em ambas as visões, a linearidade predomina, e a alfabetização passa a ser a condição fundamental para elevar o homem e a sociedade a um nível maior de evolução.

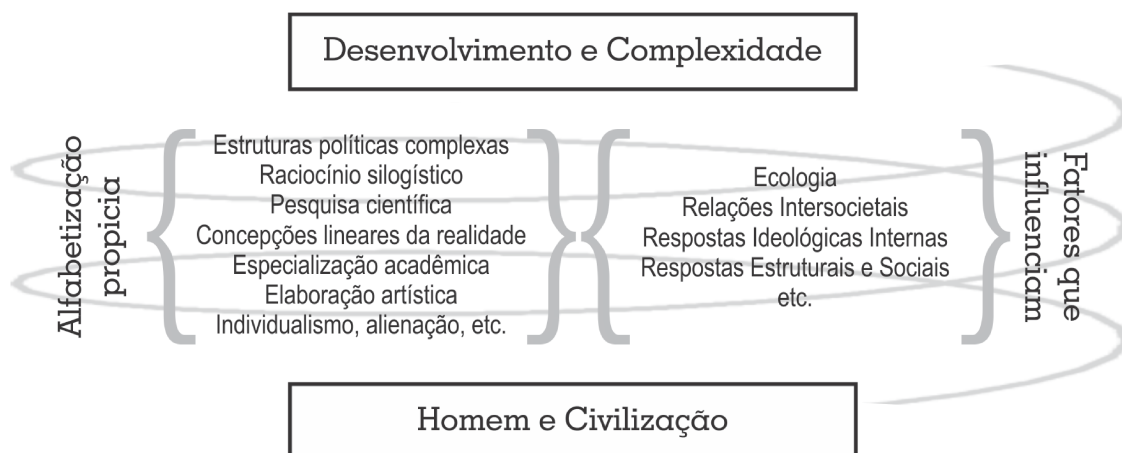
À medida que Graff (1994) cita Olson (1976), Havelock (1976), Trigger (1976), Gough (1968) e Ong (1970) para fundamentar os pontos insólitos dessas perspectivas acerca da alfabetização, percebe-se um deslocamento das categorias listadas na Figura 05 para um modelo mais sistêmico, uma vez que são acrescentados novos elementos nessa estrutura. Esses elementos, quando inter-relacionados, afetam-se mutuamente, tirando da alfabetização o papel de única responsável pelo desenvolvimento do humano e atribuindo a ela o caráter de processo que contribui, mas não necessariamente o causa. Acerca disso, observa-se na Figura 06 a nova disposição da alfabetização na rede de relações que pode influir no desenvolvimento do humano.

Figura 05 – Percepção inicial do processo de alfabetização



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 06 – Percepção sistêmica do processo de alfabetização



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Podemos entender, partindo da base da Figura 06, que homem e civilização são dois fatores indissociáveis que, em espiral no sentido ascendente, alcançam níveis cada vez maiores de desenvolvimento e complexidade (elemento da parte superior da figura). Ou seja, para que o homem e a civilização se desenvolvam, a alfabetização proporciona um leque de possibilidades (lado central esquerdo da figura). Porém, se essas possibilidades se desenvolverão, ou não, dependerá de fatores de outra ordem, como, por exemplo, a ecologia e as relações e respostas do meio social (fatores listados no lado central direito da figura).

Segundo Graff (1994), a alfabetização, no processo de humanização e de evolução da civilização, é mais um fator “propiciador”, isto é, abre possibilidades de desenvolvimento em campos específicos da organização social mais do que é responsável pelo desenvolvimento desses campos. Logo, segundo o autor, a alfabetização não leva inevitavelmente ao desenvolvimento de formas superiores de pensamento. Antes, ela proporciona, enquanto possibilidade, o potencial para o desenvolvimento do raciocínio silogístico, da pesquisa científica, da elaboração artística e de certos tipos de alienação e individualismo, entre outras possibilidades. Neste ponto, deve ser rompida a compreensão linear do papel da alfabetização como “condição primária para que algo aconteça”. O que podemos perceber, e que fica evidenciado na Figura 06, é que os elementos com possibilidade de influenciar o desenvolvimento das habilidades que a alfabetização viabiliza proporcionam o

ambiente de desenvolvimento espiral. Toda vez que uma habilidade ou compreensão se internaliza no indivíduo, acaba por alterar toda a configuração do sistema, proporcionando, assim, um novo nível de entendimento dos elementos anteriormente percebidos.

Quando se obtém a compreensão de um sistema de relações como esse, não devemos retornar à percepção de linearidade anterior, pois essa linearidade, em geral, nos conduz à assimilação equivocada de conceitos e, muitas vezes, nos leva a polarizá-los, como, por exemplo, alfabetizado x analfabeto; oral x escrito; impresso x manuscrito. Assim, criam-se percepções conflitantes dessas categorias, o que impede a apreensão do todo.

Fundamentando essa visão relacional, Graff (1994) aborda a evolução das categorias da oralidade e da escrita, especificamente, na história do desenvolvimento do humano, como ocorrendo em um

[...] processo rico e profundo de interação e condicionamento recíprocos à medida que a alfabetização se difundia e ganhava aceitação e influência. A Palavra poética e dramática dos antigos foi suplantada, se não substituída, por uma nova Palavra: uma religião de Cristo enraizada no Livro, mas propagada primariamente pela pregação e ensinamento oral. De forma análoga, a educação clássica e outras formas de educação permaneceram por longo tempo com atividades orais; quaisquer contradições no interior da transmissão da alfabetização pela instrução oral constituem interpretações equivocadas modernas de formas tradicionais que aparentemente foram tão bem-sucedidas como qualquer outra que conhecemos agora. Elas não mais são inexplicáveis como contradições do que muitas outras que marcam a compreensão histórica e atual da alfabetização. As palavras manuscritas e depois as impressas foram difundidas para muitos semialfabetizados e analfabetos através de processos orais; a informação, as notícias, a literatura e a religião difundiram-se muito mais amplamente do que qualquer meio puramente escrito poderia ter permitido. Por muitos séculos, a própria leitura era uma atividade oral, frequentemente coletiva, e não a atividade privada, silenciosa, que nós conhecemos hoje. (GRAFF, 1994, p. 37)

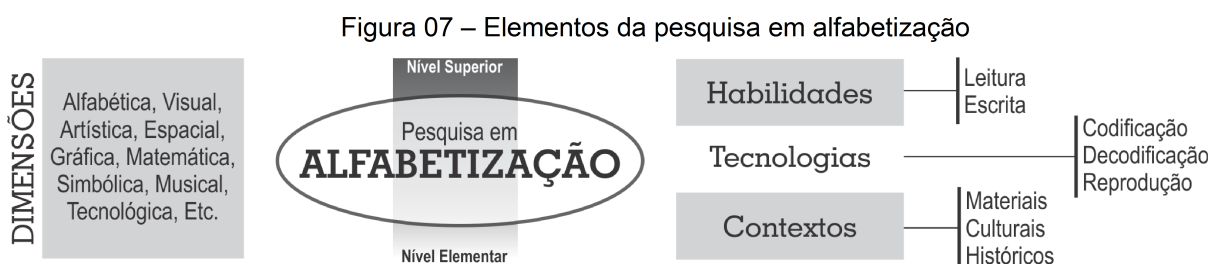
Para não correr o risco de remover a alfabetização do seu contexto sociocultural, a alfabetização, por si mesma, não deve ser supervalorizada nas relações listadas na Figura 06. Com esse cuidado, Graff (1994) tece as diretrizes que uma pesquisa em alfabetização deve contemplar para ser consistente e contribuir para discussões promissoras. O autor parte do óbvio, porém muitas vezes relegada a segundo plano, que é a definição do que realmente deve abranger a

compreensão do termo alfabetização. Três itens relevantes são destacados: o primeiro deles é relacionado às habilidades básicas de leitura e escrita; o segundo é a tecnologia ou o conjunto de técnicas para a comunicação, decodificação e reprodução de materiais escritos e impressos; e o terceiro são os contextos materiais e culturais precisos, historicamente específicos.

Assim, o desafio maior para a análise da alfabetização é a reconstrução dos contextos de leitura e escrita. Conforme citado anteriormente, este é também um desafio para os historiadores, pois se trata de contextos que não deixam vestígios físicos analisáveis. Indo nessa direção, podemos nos guiar por alguns aspectos que devem ser levados em consideração:

[...] como quando e onde, por que e para quem a alfabetização foi transmitida; os significados que lhe foram atribuídos; os usos que dela foram feitos; as demandas colocadas sobre as habilidades alfabéticas; os graus nos quais estas demandas foram satisfeitas; a extensão da restrição social na distribuição e difusão da alfabetização; e as diferenças reais e simbólicas que emanaram da condição social do “ser alfabetizado” entre a população. (GRAFF, 1994, p. 34)

Aumentando nosso universo perceptivo da categoria da alfabetização, Graff (1994, p. 45) elenca distinções que coexistem dentro do que, de certa forma, podemos entender como várias dimensões ou, ainda, várias alfabetizações, compreendidas entre os níveis elementares e superiores de alfabetização: alfabetização alfabética, visual, artística, espacial, gráfica, matemática, simbólica, tecnológica, mecânica, entre outras. Diante do exposto, sintetizamos, na Figura 07, um modelo dos elementos que a pesquisa em alfabetização, no mínimo, deve contemplar.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Tal sistematização de pesquisa em alfabetização é seguida por Frago (1993). Esse pesquisador estabelece critérios históricos para a compreensão da alfabetização no cenário educacional atual. Ele traça uma linha temporal que nos situa histórica e culturalmente, introduzindo a pesquisa em alfabetização no contexto histórico-cultural da atualidade, na dimensão cognitiva de linguagem e do pensamento humano. A percepção dessas dimensões é o que mais vem se evidenciando como demanda no cenário social mundial em alfabetização. Em suas observações, o autor salienta o déficit cognitivo linguístico encontrado hoje na sociedade e estabelece algumas diretrizes de sua origem.

Restringindo o universo da alfabetização à alfabética, seguiremos, a partir de agora, o caminho sintetizado na Figura 07, a partir das observações de Graff (1994) e com a argumentação desenvolvida por Frago (1993).

No item que se refere às habilidades básicas do processo de alfabetização, a escrita e a leitura, Frago (1993) e Graff (1994) compartilham da mesma base argumentativa, pois afirmam que estas se desenvolveram sob uma forte cultura oral e em uma relação recíproca rica de significação. Com o passar do tempo, essa relação possibilitou que a escrita e a leitura alcançassem uma relativa independência da oralidade. Em virtude dessa independência, as duas habilidades foram perdendo gradativamente a expressividade emocional e humana, características da oralidade primária. Dessa forma, passaram a exercer outras funções na sociedade e produziram, como consequência dessa independência e especialização, uma geração com um déficit cognitivo linguístico.

Traçando um paralelo entre os contextos nas culturas orais primárias e a atual, baseada na leitura e na escrita, Frago (1993, p. 19) argumenta que os seres humanos, nessas culturas que guardam pouca ou nenhuma relação com a escrita, obviamente pensavam e se expressavam oralmente. Sua percepção e recepção estavam baseadas na audição, diferentemente do ser humano que lê e escreve, o qual tem sua percepção baseada na visão. Logo, sua mente funciona de maneira diferente: sua cultura não é linear, mas esférica.

Mediante o recurso (como artifícios de memória) ao ritmo, à música, e à dança, à repetição ou a redundância, às frases feitas, às fórmulas, às sentenças, aos ditos e refrões, à retórica dos lugares comuns – técnica de dissecção, análise e lembrança da realidade – e às figuras poéticas – especialmente a metáfora. Sua oralidade é uma oralidade flexível e situacional, imaginativa e poética, rítmica e corporal, que vem do interior, da voz, e penetra no interior do outro, através do ouvido, envolvendo-o na questão. Responder uma pergunta com outra pergunta pode nos parecer – e de fato o é – uma artimanha retórica, uma forma de evitar a resposta. Mas também é um modo de implicar o outro na busca de resposta ou de iniciar um debate. (FRAGO, 1993, p. 19-20)

Na sociedade atual, subordinada à leitura e à escrita, é muito difícil imaginarmos os contextos de uma sociedade oral primária de forma exata e significativa, pois nossa forma de pensar já é uma forma letrada. A esse respeito, Ong (1998, p. 20) menciona que a “[...] escrita faz com que as palavras pareçam semelhantes às coisas porque pensamos nas palavras como marcas visíveis. Podemos tocar e ver as palavras inscritas em textos, livros [...]”; assim, as palavras escritas são resíduos ou depósitos. Por outro lado, “[...] quando uma história oral contada e recontada não está sendo narrada, tudo que dela subsiste é seu potencial de ser narrada por certos seres humanos”; assim, ela não deixa resíduos. Atualmente pensamos por palavras; por isso, sentimo-nos pouco à vontade em situações em que a verbalização assume um caráter semelhante à oralidade primária e em que não podemos tornar as palavras semelhantes a alguma coisa.

À medida que, enquanto sociedade, fomos nos afastando da oralidade em prol da leitura e da escrita, começaram as dicotomizações e a polarização de categorias. Na sociedade baseada na escrita, os termos designadores de um indivíduo que se apropria da leitura e da escrita – alfabetizado – e o que não – analfabeto – propõem uma perspectiva polarizada e reducionista do universo da alfabetização. A esse respeito, cabem muitos questionamentos para elucidar e promover diferenciações quanto à forma com que os conceitos de alfabetizado e analfabeto foram entendidos ao longo da história.

A alfabetização, bem como o conceito de analfabeto, com o passar dos anos, passaram por inúmeras reformulações, e sua compreensão mais profunda nos remete, cada vez mais, a sua função em prol do desenvolvimento social do ser

humano. Discorrendo sobre esse tema, Frago (1993) aborda três momentos distintos com diferentes concepções de analfabetismo nas pesquisas, inicialmente, na Espanha e, posteriormente, em uma perspectiva mais universal, sobre a história da alfabetização. Essa abordagem nos remete à evolução em três momentos da percepção dos contextos materiais, culturais e históricos salientada por Graff (1994) e sintetizada na Figura 07.

O primeiro momento focou a abordagem tradicional do fenômeno que se constitui em uma “descrição mais ou menos boa da distribuição e evolução do analfabetismo por sexo, idade, localização [...] acompanhada de uma tentativa de determinar suas causas” (FRAGO, 1993, p. 29-30). Por conclusão, atribuiu a alfabetização somente a um modo possível: “aquele desenvolvido através do sistema escolar formal tal qual hoje o conhecemos” (FRAGO, 1993, p. 29-30). Segundo esse primeiro momento, o analfabetismo era resultado de “[...] uma escolarização e assistência escolar deficientes” (FRAGO, 1993, p. 29-30).

O segundo momento, iniciado na década de 1960, deslocou o centro de atenção do analfabetismo para os processos de alfabetização: “partiu-se de uma observação simples, mas crucial: o analfabetismo é a consequência da ausência de um processo de alfabetização. O que deve ser estudado, portanto, são as causas, agentes e modos de realização deste último” (FRAGO, 1993, p. 30). Ainda, segundo o autor, essa

[...] inversão de objeto de análise supôs o recurso a novas fontes, sobretudo para os períodos pré-censo, e a ampliação do campo de investigação para os fatores ideológicos culturais, as relações oralidade escrita, os aspectos tecnológicos, a história da comunicação oral e escrita, assim como mediante outras linguagens (numérica, musical, icônica, gráfica não-alfabética, gestual...) e as análises comparadas e transculturais. Quanto ao processo de alfabetização no sentido estrito (leitura e escrita), as investigações mostraram sua não linearidade temporal, sua irregular dispersão geográfica e suas complexas e ambivalentes relações com os processos de industrialização e urbanização, interessando-se, de um modo especial, pelas funções sociais da leitura e da escrita, pelo quem, pelo que, e pelo como de ambas as práticas, pela difusão da cultura escrita e pelos diferentes tipos de semi-alfabetizações ou usos restritos das habilidades de ler e/ou escrever. (FRAGO, 1993, p. 70).

No final desse período, a pesquisa em alfabetização tendia a uma confluência de disciplinas que envolviam, sob diferentes perspectivas, a história da literatura, aspectos linguísticos e antropológicos. Essa tendência preparou o terreno para o surgimento da terceira fase.

O terceiro momento passou a se deter, sob a perspectiva sociocultural, nos “processos de comunicação, da linguagem e do pensamento, isto é, da mente humana” (FRAGO, 1993, p. 71). Essa abordagem levou em consideração as diferenças dos processos intelectuais nos diversos tipos de sociedade. A partir da análise dessas diferenças e similitudes, passaram-se a reconhecer a influência dos sistemas de comunicação e a forma com que estes, através de seu conteúdo, atuam nos modos de pensamento.

Pode-se perceber que, à medida que as pesquisas em alfabetização foram se tornando mais densas, envolveram aspectos e campos mais abrangentes, como o conceito de analfabeto. Inicialmente, esse conceito qualificava o indivíduo pela falta, pois a alfabetização era considerada exclusivamente como a que se dava em sala de aula. Assim, o indivíduo analfabeto era aquele que não havia frequentado a escola e, conseqüentemente, não tinha o domínio da leitura e da escrita. Na segunda fase, quando o foco das pesquisas mudou, o analfabetismo deixou de ser relevante. Os interesses e as bases ideológicas que impulsionavam ou freavam o desenvolvimento da alfabetização passaram a ser consideradas; logo, ela foi percebida como um processo. Como consequência da terceira fase das pesquisas em educação, passaram a ser considerados os efeitos dos meios de tecnologização da palavra e do conteúdo midiático. Uma nova classificação de alfabetização começava a tornar-se evidente, em virtude da forma com que esses meios influenciam a cognição e o desenvolvimento da linguagem e dos modos de pensamento.

Lançando uma crítica ao conceito de analfabeto, Frago (1993), baseado na análise da terceira fase das pesquisas em alfabetização, pontua itens que não eram levados em conta nas duas fases anteriores, pois eram desconhecidos aos pesquisadores:

[...] qual é seu grau e tipo de relação com a cultura escrita e que ideias ou conhecimentos possui a respeito, a fim de assentar sobre eles outros ulteriores. [...] negamos a possibilidade de que esta pessoa ou pessoas possuam modos específicos de pensar e se expressar... Formularei, em consequência, sua alfabetização não como uma prática dialógica e crítica – de afirmação e revisão, ao mesmo tempo, graças a este novo modo de analisar a realidade e de comunicar-se com os demais e consigo mesmo –, mas como uma imposição cultural na qual eu – o alfabetizado – a partir da minha posição superior imponho uma determinada maneira de ver a realidade – a única, a correta – através da aprendizagem mecânica de textos pré-elaborados. (FRAGO, 1993, p. 18).

Como consequência, o autor aponta a resistência e a recusa do texto escrito e a dificuldade do estabelecimento de uma relação profícua com o livro. A sociedade, no momento histórico atual, não é nem uma cultura estritamente oral nem tipográfica. A tecnologia, dando prosseguimento à tecnologização da palavra iniciada pela escrita, proporciona uma cultura eletrônica na qual a fotografia, o cinema, a televisão, a publicidade, etc. introduziram uma nova forma de ver a realidade, modos de pensar a realidade distintos dos estritamente orais ou escritos.

Toda transformação tecnológica nos modos ou meios de comunicação supõem modificações nos modos e meios de pensar, de refletir e expressar-se (ganhos ou adições, e perdas ou esquecimentos) e, em consequência nas estruturas cerebrais. As funções e estruturas básicas do cérebro humano são as mesmas de há milhões de anos. O que muda [...] é seu modo de operar, organizar-se, a integração entres essas mesmas funções (por exemplo, a visão em relação com a linguagem, a linguagem oral – o ouvido – em relação com a escrita – o olho –, os diferentes modos de ver – perspectiva, cores, formas –, ler ou escrever). (FRAGO, 1993, p. 72).

Diante do exposto e no contexto da sociedade atual grafocêntrica, faz-se necessária uma incursão em quatro categorias de ordem significativas que venham a relacionar as habilidades de comunicação com o fazer significativo: a oralidade primária, a oralidade secundária, o analfabeto primário e o analfabeto secundário. Com esse movimento, teceremos o cenário e os contextos que encontramos hoje na alfabetização, com vistas ao desenvolvimento cognitivo de linguagem e de estruturas de pensamento. A esse respeito, Ong (1998) designa como

[...] “oralidade primária” aquela de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita e da impressão. É primária por oposição a “oralidade secundária” da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos cuja existência e funcionamento dependem da leitura e da impressão. (ONG, 1998, p. 19).

Diante dessa definição, podemos compreender que uma cultura oral primária pura, no sentido restrito, praticamente não existe hoje, salvo exceções, uma vez que todas as culturas têm conhecimento da escrita ou sofreram alguns de seus efeitos.

Contudo, o pesquisador, ao diferenciar a oralidade primária da secundária, faz uma ressalva muito pertinente, ao observar que “[...] em diferentes graus, muitas culturas e subculturas, até mesmo num meio de alta tecnologia, preservam muito da estrutura mental da oralidade primária” (ONG, 1998, p. 19). Remetendo a Ong (1998), Frago (1993) mostra que essa nova oralidade preserva aspectos comuns à oralidade primária, como, por exemplo,

[...] a mística emancipatória, o sentido comunitário, seu caráter situacional ou atenção pelo presente, pelo fugaz e pelo uso de formas padronizadas. Mas, à diferença da anterior, é uma deliberada e autoconsciente oralidade que convive e é atravessada pelo conhecimento e uso da escrita e da imprensa, da máquina de escrever e da tipografia eletrônica. Como a oralidade primária, esta nova oralidade gerou um forte sentimento tribal ou de grupo – os ouvintes, assistentes ou telespectadores –, mas de grupos incomensuravelmente mais amplos e em contextos de interação diferentes. (FRAGO, 1993, p. 22).

No texto em espanhol “Elogio del Analfabeto”, Enzensberger (1986) faz uma crítica ao produto típico dessa nova cultura de oralidade secundária em relação ao analfabeto primário, aquele que não sabe nem ler nem escrever. O autor conduz à compreensão do conceito de analfabeto secundário: este é aquele indivíduo que, embora saiba ler e escrever, faz um escasso uso de ambas as habilidades. No referido texto, o autor justifica o que mencionamos anteriormente: “por trás da figura do analfabeto se desenha já a do homem inferior” desvalorizado e feito menor pelo que lhe falta; mesmo assim, ele é uma figura digna de todo respeito, pois inveja “sua memória, sua capacidade de concentração, sua prontidão, seus dotes de invenção, sua tenacidade e seu refinado ouvido” (ENZENSBERGER, 1986, p.1).

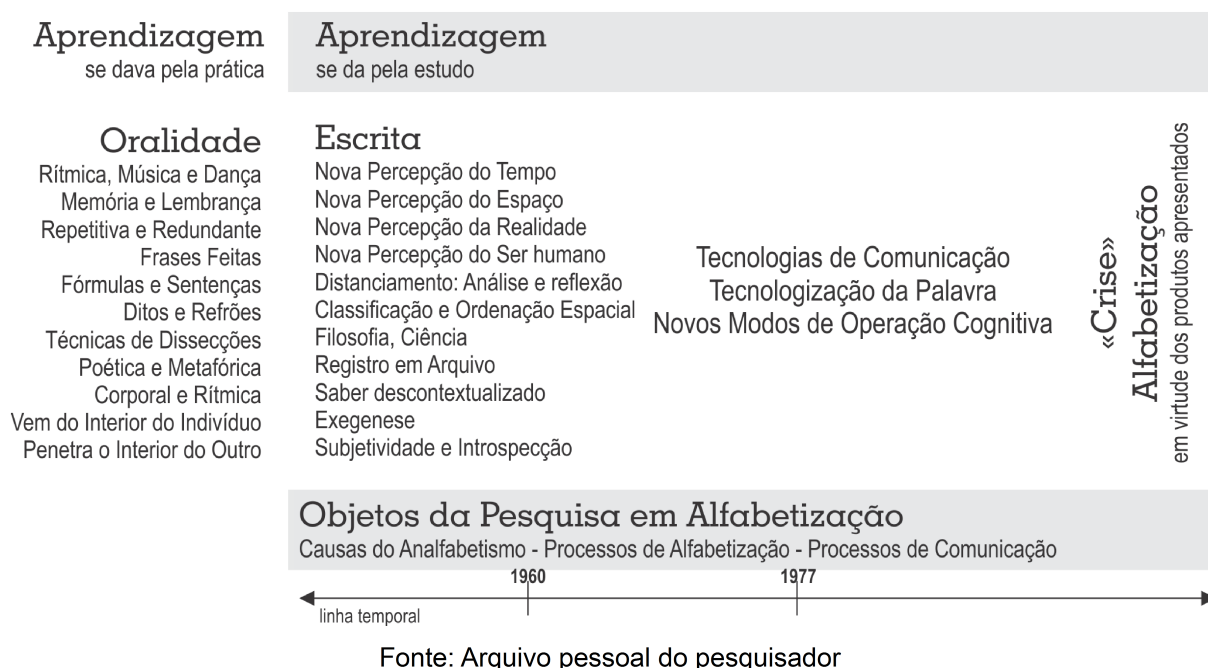
Retornando ao foco, o analfabetismo traz agora um sujeito

[...] de memória atrofiada, atenção fugaz e dispersa, desinformado pela sobre-informação trivial, consumidor qualificado e incapaz, acrescentaríamos, de esboçar um discurso minimamente prolongado, ameno, correto e preciso, isto é, completo e significativo. Seu mundo, seu meio ideal, é a televisão. (FRAGO, 1993, p. 23).

Cognitivamente, é possível dizer que esses indivíduos apresentam um déficit de habilidades que lhes acaba tolhendo muitas das características que os caracterizariam como realmente humanos. O processo de desenvolvimento de suas funções mentais superiores não é levado ao limite superior possível, o que é perfeitamente compreensível se nos remetermos novamente à análise da Figura 06. Segundo Graff (1994), o indivíduo possuir as habilidades de leitura e de escrita não é a condição para que ele continue se desenvolvendo. Percebemos, então, que existem outros elementos que podem facilitar o processo do desenvolvimento dessas funções: fatores sociais, políticos, ambientais, tecnológicos, etc. Esta pesquisa seguirá aprofundando essas percepções no campo dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, porém procuraremos não perder de vista esses elementos ambientais e políticos, a fim de não nos tornarmos ingênuos nas análises.

Na Figura 08, a seguir, realizamos uma síntese do que foi tratado até aqui, tendo como interesse salientar as mudanças cognitivas nos modos de operação do pensamento no século passado. Primeiramente, observamos algumas habilidades cognitivas nativas da oralidade e, na sequência, as relacionadas à escrita (muito mais abstrata), conforme abordadas por Frago (1993). Seguindo a análise, agora em uma linha temporal mais específica, há as mudanças dos objetos de pesquisa em alfabetização relacionados com a evolução tecnológica dos meios de comunicação e o produto social que se evidenciou no déficit cognitivo do indivíduo comum, gerando o que muitos rotulam de crise na alfabetização. Essa crise é entendida não necessariamente como responsabilidade da alfabetização, mas de um conjunto de fatores muito mais abrangentes, conforme já discutido.

Figura 08 – Mudanças cognitivas nos modos de operação do pensamento



Observando a Figura 08, a relação entre ensino e aprendizagem, na oralidade, se dá pela prática, pela imitação e pelos itens listados, entre outros. A escrita, por sua vez, tem o processo de ensino-aprendizagem baseado no estudo. A oralidade e a escrita não são opostas, o que as diferencia são as estruturas cognitivas ativadas durante sua assimilação. A oralidade é assimilada e desenvolvida antes, sendo seguida pela escrita e, em determinado momento do desenvolvimento do indivíduo, ambas se associam em uma relação dialética, à medida que aprofundam as percepções do ser humano diante da concreticidade da realidade. Nesse momento, as duas passam a utilizar a palavra como ferramenta da atividade cognitiva consciente.

Na parte inferior da Figura 08, há uma linha de tempo que sinaliza o foco dos objetos de pesquisa em educação na última metade do século passado. Paralelamente a esse movimento, percebe-se a influência dos meios de tecnologização da palavra e a geração de indivíduos que, embora saibam ler e escrever, não têm as funções psicológicas superiores desenvolvidas o suficiente

para atuarem autônoma e criticamente na sociedade. Isso proporciona o conceito equivocado de crise na alfabetização.

Retomando a questão de não manter ingênua nossa análise social, citamos Godoy (2012, p. 20), o qual explana que

A divisão das sociedades ou modos de pensamento em avançados e primitivos, domesticados e selvagens, abertos ou fechados, consiste essencialmente em fazer uso de uma taxonomia popular pela qual introduzimos ordem e entendimento em um universo complexo. Mas a ordem é ilusória, o significado superficial. Como no caso de outros sistemas binários, a categorização é com frequência apriorística e etnocêntrica.

Na busca do entendimento de como se constituiu essa geração de indivíduos analfabetos secundários, procuraremos determinar o que, segundo Frago (1993), são as causas e os mecanismos desencadeadores dessa diferença. Uma dessas causas, segundo o autor, foram as mudanças nos modos de comunicação, as quais geraram as transformações operadas nas estruturas e nos processos cognitivos do indivíduo. Noutras palavras,

[...] as diferenças não são tanto de “pensamento” quanto de “sistemas de comunicação”, isto é, de processamento, armazenamento e transmissão de informação. Embora reconhecendo que “a mensagem não pode ser razoavelmente reduzida ao meio”, é certo que “qualquer mudança no sistema de comunicação humana”, em sua tecnologia, terá “grandes consequências” em seu “conteúdo”, nos “modos de pensamento”, ou seja, nas atividades cognitivas. (FRAGO, 1993, p. 71)

Toda transformação tecnológica nos meios de comunicação, na leitura e na escrita supõem modificações nos modos e meios de pensar, refletir e expressar-se e, como consequência, nas estruturas cerebrais. Segundo Frago (1993), as funções e estruturas básicas do cérebro são as mesmas há milhões de anos. Mecacci (1987) indica que a mudança se dá no modo de operar e de se organizar e na interação entre essas mesmas funções. São exemplos a visão em relação à linguagem; a linguagem oral, o ouvido, em relação à escrita; e os olhos em relação aos diferentes modos de ver perspectivas, cores e formas nos processos de ler ou escrever.

Vygotsky (1991), no seu tempo, já assinalava que toda mudança no sistema de símbolos reestrutura a atividade da mente. Segundo ele, os processos psicológicos básicos (abstração, generalização, inferência) são universais e comuns a todo ser humano, mas sua organização funcional, os processos psicológicos superiores, varia de acordo com a época histórica e a sociedade, em função da natureza dos sistemas de símbolos em uso e das atividades em que esses sistemas serão utilizados.

A alfabetização, hoje, por

Reduzir a escrita ao ato de tomar notas, reestruturar essas notas e responder, em um contexto de parâmetros fechados ou quase fechados, a uma pergunta ou série delas em um exame e reduzir a leitura à aprendizagem de um texto para sua repetição oral ou escrita num contexto similar são sem dúvida o caldo de cultura mais favorável para a formação desse “analfabeto secundário”, precisamente o tipo de pessoa que muitos desejam como súdito, seguidor e servidor. (FRAGO, 1993, p. 77)

Assim, o conceito equivocado de crise na alfabetização necessita ser alterado na consciência dos educadores para que o real cenário em que esse processo se encontra, principalmente na escola, seja mais bem explorado e a autonomia e a criticidade do aluno sejam desenvolvidos.

Como visto, a alfabetização está com seu foco atual nos processos de comunicação. Aprofundaremos teoricamente esse assunto na abordagem a ser dada aos processos cognitivos envolvidos no desenvolvimento da linguagem. Na sequência, trataremos do fenômeno musical sob a ótica educacional, quando será relacionada a evolução histórica das formas musicais com o aprofundamento do que foi se desenvolvendo sobre o conceito de criança ao longo da história.

Aqui finalizamos a mostra do primeiro tema deste movimento *andante* lento e profundo, seguindo para a exposição do segundo tema, a música.

3.2 MÚSICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Numa sociedade decadente, a arte, para ser verdadeira, tem de mostrar a decadência. Mas, a menos que deseje trair sua função social, a arte deve mostrar o mundo como mutável. E ajudar a mudá-lo. (FISCHER, 1959, p. 56)

A discussão a respeito do sentido e da natureza da música como fenômeno que se reflete em todo o âmbito da atividade humana vem de visões fragmentadas de diversas áreas do conhecimento. Por se tratar de um fenômeno multidimensional, oferece um desafio real às áreas especializadas da ciência que tentam explicar sua finalidade ou apenas contribuir com a delimitação de seu objeto. Somada a essa dificuldade, ainda há a influência do fator político, o qual, relacionado ao poder governante, vem a ser um dos aspectos preponderantes de influência sobre a própria valoração de determinado campo científico em detrimento de outro no decorrer da história. Nesse sentido, é pertinente, ao se buscar um entendimento do objeto música, considerar as relações do fazer humano como um reflexo do sistema social que possibilitou o seu desenvolvimento. À medida que for possível aumentar a percepção da música como elemento coexistente à sociedade, poder-se-á intervir nos processos de forma mais consciente.

A concepção da música como uma arte varia em diferentes momentos históricos. Os gregos, por exemplo, a consideravam a arte das musas. Locomovendo-se em direção a essa grande categoria, a arte, que inclui também as artes plásticas, as artes cênicas e a dança, Fischer (1959) apresenta um argumento que a fundamenta como uma necessidade existencial do humano. Ele problematiza por que milhões de pessoas leem livros, ouvem música, veem teatro e vão ao cinema. Sobre essa questão, argumenta que

[...] dizer que procuram distração, descontração e entretenimento é supor que isso é verdadeiro [...] e se alguém nos responde que pretendemos fugir de uma existência medíocre para nos refugiarmos numa outra mais rica, numa aventura sem riscos, surge-nos uma nova pergunta: por que não nos chega a nossa própria existência? Evidentemente o homem quer ser mais do que apenas ele próprio. Quer se realizar como homem total. (FISCHER, 1959, p. 10)

Fischer (1959) indica que, se fosse da natureza do homem não ser mais do que um indivíduo, ele seria tudo que era capaz de ser. O simples desejo do ser humano de se desenvolver e se completar indica que ele é mais do que um indivíduo, e tudo aquilo que ele pensa ou sente potencialmente pode incluir “tudo aquilo que a humanidade, como um todo, é capaz” (FISCHER, 1959, p. 11).

Nesse sentido, a arte vem a ser uma forma indispensável para a união do indivíduo com o todo, pois ela reflete a infinita capacidade para a associação, para compartilhar experiências e ideias. A arte pode desempenhar esse papel porque, segundo o autor, o trabalho, para um artista, “é um processo extremamente consciente e racional, no final do qual a obra de arte surge como uma realidade dominada e nunca como um estado de embriagante inspiração” (FISCHER, 1959, p. 12).

Pode-se estabelecer uma ligação da arte com a sociedade a partir de Marx (2008). Este descreveu a epopeia como a forma de arte típica de uma sociedade subdesenvolvida e afirmou que:

O difícil não é compreender que a arte grega e a epopeia se achem ligadas a certas formas do desenvolvimento social, mas que ainda possam proporcionar gozos estéticos e sejam consideradas em certos casos como norma e modelo inacessíveis. O encanto que encontramos em sua arte não está em contradição com o caráter primitivo da sociedade em que essa arte se desenvolveu. E, ao contrário, sua produção; poder-se-ia dizer melhor que se acha indissolivelmente ligada ao fato de que as condições sociais imperfeitas em que nasceu e nas quais forçosamente tinha que nascer não poderia retornar nunca mais. (MARX, 2008, p. 271-272)

A partir do exposto, é possível compreender que toda a arte está atrelada a sua época e representa a humanidade na medida em que corresponde às ideias e aspirações de determinado momento histórico. Mas, conforme Fischer (1959), ao mesmo tempo, a arte supera esse limite e, no seu momento histórico, proporciona uma perspectiva de constante desenvolvimento. Corroborando essa concepção, Fonterrada (2014, p. 2) aborda a música como uma forma de arte e um fenômeno social que admite as tensões internas e externas do sistema e é simbolizada pela “singularidade individual na escala de indivíduos socializados”. Portanto, a música é da ordem que contempla o movimento do ser humano no mundo.

Como pudemos sintetizar na seção anterior a respeito da alfabetização, cada perspectiva particular que tenta explicar um fenômeno abarca limitações e acrescenta novas interpretações sobre o objeto observado. A ideia que permeou a abordagem da alfabetização foi a questão da busca do desenvolvimento de qualidades que proporcionam humanidade ao ser humano. No enfoque do fenômeno musical, seguiremos a mesma dinâmica, buscando perspectivas multidisciplinares na compreensão desse fenômeno, ao mesmo tempo em que sinalizaremos os pontos relacionados ao desenvolvimento do humano.

Para iniciar a discussão sobre a música na sociedade como um processo histórico-cultural humano, recorreremos a Wisnik (1989), o qual elenca o fator organizador dessa arte. Segundo o autor,

Um único som afinado, cantado em uníssono por um grupo humano, tem o poder mágico de evocar uma fundação cósmica: inseminando-se coletivamente, no meio dos ruídos do mundo, um princípio ordenador. Sobre uma frequência invisível, trava-se um acordo, antes de qualquer acorde, que projeta não só o fundamento de um cosmos sonoro, mas também do universo social. (WISNIK, 1989, p. 33)

Essa percepção concebe a música a partir de uma análise de dois conceitos polares: o som como princípio ordenador e o ruído como o oposto, desordenado. Esses conceitos podem ser relacionados com o de civilidade, entendido como a estrutura social organizada da vida social do indivíduo, e o de barbárie, o oposto dessa organização. A compreensão que nos permite desenvolver uma melhor percepção da forma com que esses conceitos se relacionam, porém, é tomá-los não como polares, mas como complementares. Um tem a sua valorização em virtude da existência do outro, ou seja, a música é complexa em virtude do grau de organização que proporcionará ao material sonoro contido no ruído, desorganizado. Na dimensão social, sua estrutura será mais ou menos elaborada comparada ao grau com que poderá proporcionar as forças de organização e desorganização intrínsecas a um sistema social.

Ainda podemos perceber que a música existe e projeta seu desenvolvimento em função do outro. Ela busca uma harmonização na tensão interna do indivíduo,

entre o interesse individual e o da coletividade. Quando Wisnik (1989) traz o conceito de acorde⁷, habilita a valoração da individualidade, uma vez que dá oportunidade ao indivíduo de ser consonante⁸ em graus variáveis dentro do cosmos sonoro, neste caso, o universo social.

A música, pela física do som, é analisada por seus elementos constitutivos: o som, o silêncio e o ruído. Segundo Wisnik (1989), os sons periódicos opõem-se ao ruído, formado de feixes de defasagens rítmicas e instáveis. No entanto, o grau de ruído que se ouve em um som varia conforme o contexto. O contexto contempla a percepção que cada grupo social tem do ruído e também a significância que este pode assumir em diferentes grupos em virtude do universo sonoro em que estejam inseridos.

Para entendermos melhor a categoria ruído, utilizaremos o conceito da teoria da informação, que

[...] entende ruído como interferência na comunicação (ruído torna-se assim uma categoria mais relacional que natural). O ruído é aquele som que desorganiza outro, sinal que bloqueia o canal, ou desmancha a mensagem, ou desloca o código. (WISNIK, 1989, p. 33)

Assim, o som do mundo é ruído. Segundo o autor, o mundo se apresenta para nós através de frequências irregulares e caóticas com as quais a música trabalha para extrair uma ordenação que contém margens de instabilidade, com certos padrões sonoros interferindo sobre outros.

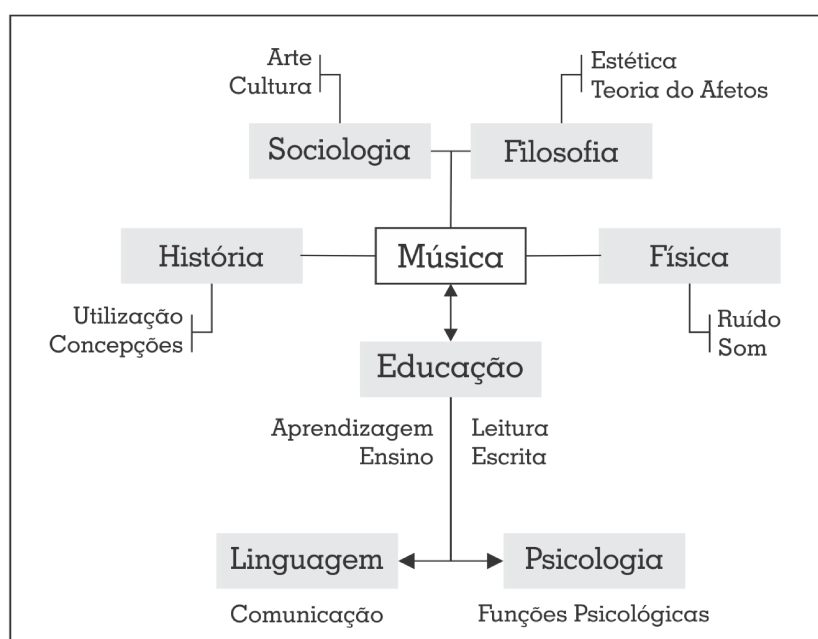
Nessa perspectiva, a sociedade existe na medida em que se pode fazer música, ou seja, estabelecer um acordo mínimo sobre a constituição de uma ordem entre violências que as podem atingir do exterior e as violências que as dividem a partir de seu interior. Assim, a música se oferece tradicionalmente como o mais intenso modelo utópico da sociedade organizada e/ou, ao mesmo tempo, a mais bem-acabada representação ideológica (simulação interessada) de que ela não tem conflitos.

7 Quando duas ou mais notas musicais soam juntas (KENNEDY, 1994).

8 Qualidade inerente a um acorde, que, em determinado contexto musical, parece satisfatoriamente completo e estável (KENNEDY, 1994).

O que realmente é música? Esse problema, como vimos, em síntese, começou a ser delimitado há séculos. O que temos de concreto abrange várias disciplinas que propõem a sua existência simultânea em várias dimensões. Na Figura 09, sintetizamos as áreas do conhecimento que tentam explicá-la a partir da delimitação do que empiricamente pôde ser percebido. Através dessa figura, percebemos que a pesquisa em música, em uma perspectiva histórico-cultural, acaba por ter uma base semelhante ao que Graff (1994) sugere à pesquisa em alfabetização, quando trata essa categoria de forma abrangente, incluindo as artes e, neste caso particular, a música.

Figura 09 – Campos de conhecimento relacionados à educação musical



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Assim, fazendo um recorte, temos três eixos a nortear a nossa percepção: as habilidades musicais (oralidade, leitura e escrita), as tecnologias (de codificação, decodificação e reprodução) e os contextos (materiais, culturais e históricos). A partir desses três eixos, buscaremos compreender o atual cenário musical, fazendo uma incursão histórica a partir da civilização grega e analisando o papel que a música desempenhou em relação à sociedade, à educação e às tecnologias (de codificação,

decodificação e reprodução). Vale ressaltar que o período de início escolhido não ignora a música praticada no Oriente paralelamente e a produzida antes disso em outras civilizações. Apenas delimitamos um período inicial, visto este ser o período que marca e influencia profundamente a área educacional e filosófica.

Segundo Fonterrada (2008), desde o início da organização social e política da Grécia, acreditava-se que a música influenciava o humor e o espírito dos cidadãos. Exigia-se que a música fizesse parte do sistema de educação das crianças e dos jovens e que fosse supervisionada pelo Estado tanto em Atenas como em Esparta.

A intenção neste tipo de ação era desenvolver a mente, o corpo e a alma: a mente pela retórica, o corpo pela ginástica e a alma pelas artes [...] acreditava-se que era possível estabelecer estreitas analogias entre os movimentos da alma e as progressões musicais. Assim o propósito da música não poderia ser apenas diversão, mas a educação harmoniosa, a perfeição da alma e o aquietamento das paixões. (LANG, 1941, p. 13 *apud* FONTERRADA, 2008, p. 27).

Nesse período histórico, a educação era permitida a cidadãos livres, estando vedada aos escravos. Segundo Fonterrada (2008), a música era uma ponte entre a ideia e o fenômeno. Na doutrina de *ethos*⁹, a música era vista de, pelo menos, duas maneiras principais: “uma que concebe como regida por leis matemáticas universais e outra que acredita que seu poder emana da relação estreita entre ela e os sentimentos” (FONTERRADA, 2008, p. 28-29). É interessante notar que essas duas tendências continuarão a coexistir e serão a base em que futuras teorias a respeito da música fundamentar-se-ão.

Nesta concepção, o principal papel da música é pedagógico, pois, sendo responsável pela ética e pela estética, está implicada na construção da moral e do caráter da nação, o que a transforma em evento público e não privado. (FONTERRADA, 2008, p. 27)

9 Na perspectiva musical, a doutrina do *ethos* expressa a ordenação, a diferenciação e o equilíbrio dos componentes rítmicos, melódicos e poéticos. A sincronidade de todos esses elementos constitui um fator determinante na influência da música sobre o caráter humano. Essa concepção revela por que a música era considerada um atributo fundamental no sistema político e educacional do Estado, segundo Nasser (1997).

Quando a Grécia foi conquistada por Roma, sua música passou a receber elementos heterogêneos da nação conquistadora, produzindo um misto de elementos greco-romanos. Aos poucos, a inclinação ao grandioso e ao virtuosismo se impôs, e a música se afastou da prática musical grega. A vida musical era movimentada, e escolas de músicas foram criadas para os filhos dos patriarcas. Com um número crescente de pessoas que buscavam o prazer e o capricho pessoal, a música transformou-se completamente dos princípios gregos que a regiam.

Na Idade Média, a música passou a ser considerada a mais alta divisão das sete artes liberais, compartilhando o seu espaço com a aritmética, a astronomia e a geometria. Tal organização também revela a influência das escolas gregas de pensamento. Por influência dos neoplatônicos¹⁰ e dos neopitagóricos, a aceitação da música como parte de uma estrutura cognitiva de base numérica, e não verbal, fez com que sua função se ampliasse, indo além de servir à moral e aos bons propósitos (referindo-se ao aspecto teórico da música, e não a sua prática). O exame filosófico e a compreensão de vários domínios do conhecimento eram entendidos como arte na época.

Santo Agostinho¹¹, no século XV, escreveu tratados sobre a relação da música com a poesia. Nesses tratados, classificava a música como ciência, por relacioná-la com a matemática. Para ele, a música estabelecia ordem à sociedade e obedecia a lei da vida. Porém, diferentemente dos gregos, atribuía à arte esse papel organizador e de submissão à lei da vida devido à agilidade mental que proporcionava. Tal agilidade mental, em tempos atuais, chamaríamos de habilidades cognitivas desenvolvidas pelo estímulo a múltiplas habilidades, exigida pela música

10 O neoplatonismo configura-se como a última grande expressão do pensamento pagão antigo, uma vasta síntese em que convergem as contribuições de várias correntes de pensamento que haviam caracterizado a primeira fase da filosofia helenística, segundo Pacomio (2003).

11 Agostinho de Hipona (em latim, Aurelius Augustinus Hipponensis), conhecido universalmente como Santo Agostinho, foi um dos mais importantes teólogos e filósofos dos primeiros anos do cristianismo. Suas obras foram muito influentes no desenvolvimento do cristianismo e da filosofia ocidental. Em seus primeiros anos, Agostinho foi influenciado pelo maniqueísmo e, logo depois, pelo neoplatonismo de Plotino. Depois de se converter ao cristianismo, Agostinho desenvolveu uma abordagem original à filosofia e à teologia, acomodando uma variedade de métodos e perspectivas de uma maneira até então desconhecida, segundo Pacomio (2003).

durante o processo de aprendizagem. A música, assim, acabava por prevenir, pelo desenvolvimento intelectual, contra as tentações oferecidas pelo mundo herético, ou seja, por ideias contrárias ao poder vigente no período.

Ainda segundo Fonterrada (2008), nesse período, a Igreja representava parte do poder dominante, e Santo Agostinho, naquele momento, exercia um papel de representatividade do mesmo poder. Então cabe aqui o estabelecimento de uma relação que vem a fundamentar a declaração de Wisnik (1989), segundo a qual o som é apropriado pelo poder mandante: ele passa a ser privilégio do centro despótico, e o restante é ruído a ser repellido.

É importante observar que a música e as artes liberais não eram consideradas a via para Deus, mas exerciam um papel de proteção a esse caminho, uma vez que, segundo Lang (1941 *apud* FONTERRADA, 2008), a situação não permitia o abandono da erudição e de seu aprendizado. Havia, porém, a música boa, consonante com os ideais governantes, e a música diabólica, dissonante¹² desses ideais, e, obviamente, as pessoas deviam ser protegidas dos efeitos desta última.

Nesse período, ainda influenciados pelos clássicos gregos e pelos filósofos e pensadores gregos, Santo Agostinho, Boécio, Cassiodoro e Isidoro de Sevilha, entre outros, desenvolveram teorias de caráter cristão que continuaram a influenciar a teoria da música nas épocas seguintes. Boécio, segundo Lang (1941), descreveu os efeitos da música no homem e definiu seu domínio. Segundo ele, existem vários tipos de música:

[...] música mundana, música humana, música constituta *in instrumentis*, a primeira referindo-se ao movimento dos planetas, à organização dos elementos e à música das esferas; a segunda, que une ao corpo o espírito eterno, incorpóreo, de modo semelhante à formação dos sons agudos e graves, a partir de determinada ordem numérica. A última, segundo ele, é a única forma de música percebida sensorialmente. (LANG, 1941, p. 60 *apud* FONTERRADA, 2008)

12 O oposto da consonância ou a qualidade de tensão inerente aos acordes em determinado contexto musical. Ocorre em virtude do choque das ondas sonoras de notas musicais adjacentes (KENNEDY, 1994).

Segundo Fonterrada (1998), Boécio se interessava pelo fenômeno físico relacionado à música e pela percepção dos sons pelo ouvido. O pensador atribuía, assim, maior valor ao poder analítico da mente em relação à faculdade de discernimento do sentido da audição. Isso se reflete no fato de que, nessa época, os teóricos fossem mais considerados que os músicos práticos. Boécio via a música como ciência, e não como arte. Nesse período, a horizontalidade do ritmo¹³ e da melodia¹⁴ representava estreita correspondência com as artes visuais e a literatura.

Focando a dimensão educacional, é pertinente observar que, nesse período, a Igreja a principal promotora da educação musical. “Era fundamental para a igreja Medieval que o cantochão¹⁵ fosse corretamente transmitido [...]” (FONTERRADA, 1998 p. 36). A emoção era levada em consideração como um contraponto à ideia da música como ciência defendida pelos teóricos da época.

Como o maior propósito da música era louvar a Deus [...] os conventos e seminários arregimentavam crianças dotadas de boa voz para suprir as necessidades de seus coros. Geralmente providas de lares pobres, essas crianças garantiam, muitas vezes, o sustento próprio e da família [...]. O conteúdo musical constante deste aprendizado variava de igreja para igreja, ou de época para época, mas sabe-se que eram ministradas aulas de canto, contraponto e improvisação e que muitos pequenos cantores eram hábeis na realização de suas tarefas musicais. (FONTERRADA, 1998, p. 36)

Olhando para esse aspecto do ensino, devemos levar em consideração, inevitavelmente, o que ocorria com esses meninos cantores. Quais eram suas vantagens e desvantagens, nesse contexto? Que forma de visão de infância estava em vigor no período correspondente? Segundo Fonterrada (1998), o desenvolvimento das habilidades musicais fez com que muitos desses meninos passassem a ser “raptados com frequência, para fazerem parte de determinada

13 O ritmo musical envolve tudo que está relacionado com o tempo e o movimento. É a organização temporal dos elementos musicais sem se importar quão flexível seja a forma de medir o tempo em relação à irregularidade dos acentos e da duração dos sons (KENNEDY, 1994).

14 Resultado da interação entre a altura dos sons (graves/agudos) com o ritmo. As funções que definem a melodia e a linguagem falada podem ser consideradas capacidades fundamentais humanas, pois a linguagem falada é uma forma de comunicação. A melodia tem servido em todas as culturas como uma forma de expressão emocional (KENNEDY, 1994).

15 Canto de uma única linha melódica (uma melodia), sem acompanhamento de instrumentos, usado nas liturgias cristãs, normalmente cantado em mosteiros e em latim (KENNEDY, 1994).

corte ou capela” (FONTEERRADA, 1998, p. 36). Tais raptos ocorriam, pois esses meninos se tornavam muito hábeis e talentosos no canto, fazendo com que os mestres de capelas¹⁶ os desejassem em seus coros. O objetivo desse tipo de educação musical era somente atender às necessidades da corte, da Igreja e de outras instituições religiosas. Não existia, nesse período, preocupação alguma com o desenvolvimento educacional e musical da criança.

Segundo Aries¹⁷ (1981), no período medieval, não havia um limite entre criança e adolescente. A longa infância era resultado da falta de percepção da sociedade dos processos biológicos, a criança pequena era vista como um animalzinho, fonte de diversão e entretenimento para os pais e habitantes do local.

A notação musical utilizada nesse período pressupunha a tradição oral e era usada como ajuda mnemônica. Cada monastério cantava o repertório do seu próprio coro. O problema residia quando se tornava necessária a inserção de um repertório diferente, oriundo de outro monastério ou capela. Para isso acontecer, era necessário que alguém fosse fisicamente ao monastério que originou determinado canto, o aprendesse e ensinasse de memória essa nova música.

Por volta do século XII, Guido D'Arezzo¹⁸, com o objetivo de educar o cantor da maneira mais rápida possível, abandonou tudo que não estivesse relacionado ao canto e concentrou seu trabalho em favorecer os resultados práticos da pesquisa através da notação musical, privilegiando as habilidades práticas de execução musical vocal. D'Arezzo inverteu a ênfase dada por Boécio, o qual valorizava

16 Diretor musical das cortes e das igrejas (KENNEDY, 1994).

17 Embora o conceito de família venha passando por novos entendimentos atualmente, a escolha deste autor, que analisa o conceito de família do ponto de vista da classe dominante na sociedade, se deve ao fato de que as obras consultadas para a análise da história da música escrita são também enfocadas com a perspectiva da classe dominante. Com esta escolha, não se ignora as outras estruturas de família e nem outras formas de manifestações musicais que existiram nestes períodos.

18 Guido d'Arezzo (991 – depois de 1033) foi um monge italiano, teórico e regente do coro da Catedral de Arezzo (Toscana), província de seu nascimento. Foi o criador da notação moderna, com a criação do tetragrama; encerrou o uso de neumas na história da música; batizou as notas musicais com os nomes que conhecemos hoje – dó, ré, mi, fá, sol, lá e si (*ut, re, mi, fa, sol, la e san*) –, baseando-se em um texto sagrado em latim do hino a São João Batista. É também atribuída a ele a invenção da "Mão Guidoniana", um sistema mnemônico usado para o ensino da leitura musical, em que os nomes das notas correspondem às falanges dos dedos da mão humana (KENNEDY, 1994).

demasiadamente a parte teórica. Através da notação musical, pela primeira vez na história, segundo Fonterrada (2008), um monastério poderia cantar cantos desconhecidos, e não só o repertório tradicional. Da produção musical desse período, chegou até a atualidade quase exclusivamente a música litúrgica, a qual os mosteiros guardavam graças ao sistema de notação gregoriana¹⁹.

O final da Idade Média se caracterizou pelo desenvolvimento da polifonia²⁰, e sua principal forma foi o moteto²¹. Até então, a forma musical litúrgica mais comum era o cantochão, composto de uma única linha melódica. O moteto veio a acrescentar, em um primeiro momento, várias linhas melódicas sobre os cantochões existentes, o que gerou muita controvérsia. Apesar disso, esse modelo de composição foi finalmente aceito, e as suas bases foram discutidas pelos teóricos da música.

[...] a multiplicidade das vozes tornou-se, então, a marca da música ocidental, requerendo do ouvinte um novo jeito de escutar, se comparado à homofonia. Nessa multiplicidade não se estabelece uma relação íntima entre ouvinte e o cantor. O ouvinte do período gótico não ouve verticalmente: em vez de concentrar-se sua atenção no cantor ou grupo de cantores, tende a seguir as partes individuais, acompanhando-as em movimentos próprios. Há, na audição, uma escolha, uma seleção de trechos ou agrupamentos melódicos que o ouvinte deseja ou prefere ouvir e, para isso, deve dispor-se a segui-las, tornando-se, ele próprio, um co-construtor da obra. (FONTERRADA, 1998, p. 34)

Um novo tipo de ouvinte começou a ser formado; foi necessário desenvolver um novo modo de operações cognitivas e, conseqüentemente, um novo tipo de

19 A notação gregoriana foi primariamente projetada para transpor para papel os cantos sagrados do início do segundo milênio. A escala usada é, em notas modernas, dó, ré, mi, fá, sol, lá. Os intervalos entre essas notas são os mesmos da notação moderna. As notas são escritas em uma pauta de quatro linhas. Cada pauta corresponde a um único cantor; portanto, não há acordes nesse tipo de pautas. Só está escrita a altura das notas. O mestre de coro é livre para escolher a duração; no entanto, em alguns casos, existe indicação de notas mais longas ou mais curtas. As posições onde o cantor pode respirar também são escritas, equivalendo-se às pausas da notação moderna (KENNEDY, 1994).

20 Textura musical formada por duas ou mais melodias ocorrendo simultaneamente, relativamente independentes. Normalmente, esse termo se aplica à música vocal, porém seu uso se estende à polifonia orquestral também (KENNEDY, 1994).

21 Forma de canto polifônico vocal mais importante da Idade Média e do Renascimento. Sua evolução se baseou no acréscimo de outras melodias sobre um canto gregoriano já existente. Este, por sua vez, passou a se chamar *cantus firmus*, por formar a base sobre a qual outras melodias eram acrescentadas, na língua latina ou em outra língua secular (KENNEDY, 1994).

tecnologia de escrita e leitura musical. Essa nova forma musical tornou o ouvinte mais consciente e ativo na audição musical. Seu ouvido estava acostumado a seguir a música monódica do cantochoão; agora, como ouvinte ativo, começava a escolher que linha melódica gostaria de acompanhar dentro do universo de melodias simultâneas a que estava sendo exposto. Assim, sua audição passou a tornar-se mais seletiva e houve um salto qualitativo na relação do desenvolvimento perceptivo e auditivo do indivíduo da época.

No período da Renascença, era do humanismo, da descoberta do homem e do mundo, houve um retorno aos clássicos e uma busca constante pela unidade. Na música, essa tendência pôde ser traduzida pela simultaneidade das vozes (linhas melódicas) e, nas artes visuais, pela perspectiva. A percepção simultânea das proporções levou ao conceito de harmonia²², e dela participaram o olho e o ouvido.

O interesse pela teoria da música grega se justificava como revisão do conhecimento, mas os fundamentos da teoria da música renascentista se firmaram e construíram a base do sistema moderno. Ela rompeu com os sistemas medievais especulativos simbólicos baseados em Pitágoras e Boécio e estabeleceu outro, fisicamente definido e matematicamente documentado, seguindo a valorização peculiar da época. (FONTERRADA, 2008, p. 43)

No cenário educacional relacionado à música, houve uma importante mudança, paralela à nova percepção de infância.

Com a aceitação das crianças como um ser que necessita de cuidados especiais, de saúde, educação e lazer, afastando-se da maneira de entendimento do período medieval [...] durante o séc. XVI começam a ser criadas escolas de formação básica em música [...] nelas ensinava-se uma grande quantidade de disciplinas, tendo em vista o treinamento profissional [...] conhecidas como conservatórios, eram na verdade orfanatos. (FONTERRADA, 2008, p. 43)

22 A harmonia descreve e normatiza as relações de construção e encadeamento dos acordes dentro de um sistema musical. Segundo Reimann (1893), a teoria da harmonia tem por objeto o estudo e a aplicação das leis que regem o encadeamento logicamente racional e tecnicamente correto dos acordes, que são ressonâncias simultâneas de vários sons de alturas diferentes. Assim, a harmonia se articula com a organização interna de um sistema musical, que estrutura uma série específica de acordes, formando o denominado campo harmônico, e os hierarquiza em um conjunto de relações e funções.

No século XV, o ensino passou a ser responsabilidade das escolas, que estavam a cargo dos jesuítas. A preocupação com os costumes e as regras de cunho moral existia, além de nas escolas e no Estado, nas famílias, as quais queriam educar as crianças para serem perfeitos cavalheiros. Esse aspecto foi um marco em relação aos séculos anteriores (ARIES, 1981).

No século XVII, o pensamento cartesiano foi um marco norteador da tradição epistemológica ocidental. Esse pensamento encarava a ordem e a reflexão como condições para a compreensão da verdade. Nesse contexto, onde

[...] o espírito racionalista cartesiano dominava a cultura [...] a arte e sentimento não tinham autonomia, não cumprindo nenhuma função essencial na vida do homem. A música representava apenas as formas inferiores de sentimento e, na classificação hierárquica das artes, ocupava o último lugar, enquanto a poesia [...] ocupava o primeiro. [...] na concepção da época a música fazia um apelo direto aos sentidos, ao passo que a poesia era guiada pela razão, motivo de sua supremacia [...] a música nunca poderia significar nada por si mesma, e só se redimiria se servisse a poesia. (FONTERRADA, 2008, p. 51)

Para melhor entendermos essa desvalorização da música no mundo das artes, segundo Fubini (2008), deve-se levar em consideração a história da estética musical dos séculos XVII e XVIII quanto à compreensão do conceito de imitação da natureza. Tal conceito de natureza era entendido como razão e verdade, e o conceito de imitação, como um procedimento para embelezar e amenizar a dureza da verdade. Nesse sentido, a arte era associada ao conceito e se apresentava como a verdade agradável, porém inferior, porque era desprovida de vigor. A música, como não era capaz de imitar a natureza, sem função mais elevada do que proporcionar um estímulo emotivo, era admitida ao reino das artes apenas quando vinculada à poesia. A valorização da música instrumental começou somente no final do século XVIII.

A educação, coerente com o ideal racionalista, prezava por organização, segundo Aries (1981). Dois fenômenos importantes ocorreram nesse período. A infância foi dividida em classes de 5-7 anos e de 10-11 anos, e a especialização social criou uma escola para o povo e outra para as camadas burguesas. Os

conservatórios italianos, que se dedicavam a cuidar de crianças órfãs, em sua maioria, tinham caráter profissionalizante.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), ao perceber que a educação baseada na razão nada contribuiria para melhorar a humanidade, passou, em suas considerações, a valorizar outros aspectos, como a natureza do afeto, da personalidade do culto e da vida interior, e foi

[...] o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical [...] as ações propostas por ele não incluem a leitura musical, que só deveria ocorrer anos mais tarde. (FONTERRADA, 2008, p. 60)

Após Rousseau, surgiu Pestalozzi, que propôs um tipo de educação que se baseava na prática e na experimentação de cunho afetivo. Esta foi a primeira tentativa de pedagogia experimental registrada na história. Para Pestalozzi, a educação deveria partir dos sentidos. Os princípios de seu sistema eram:

- Ensinar sons antes de ensinar signos e fazer a criança aprender a cantar antes de aprender a escrever as notas ou pronunciar seus nomes.
- Levá-la a observar auditivamente e a imitar os sons, suas semelhanças e diferenças, seu efeito agradável ou desagradável, em vez de explicar essas coisas ao aluno – em suma tornar o aprendizado ativo e não passivo.
- Ensinar uma coisa de cada vez: ritmo, melodia e expressão, antes de fazer a criança executar a difícil tarefa de praticar todas elas de uma vez.
- Fazê-la dominar cada passo desta divisão até que os domine antes de passar para o próximo passo.
- Ensinar os princípios e a teoria após a prática.
- Analisar e praticar os elementos do som articulado para aplicá-los na música.
- Fazer que os nomes das notas correspondessem aos da música instrumental. (FONTERRADA, 2008, p. 62)

No início do século XVIII, Jean Phellipe Rameau²³ passou a tratar a música do ponto de vista físico e matemático, estabelecendo seus argumentos cientificamente. Segundo ele,

A música é uma ciência que deve ter regras definidas; estas regras devem ser extraídas de um princípio evidente; e este princípio não pode ser, realmente conhecido, sem a ajuda da matemática [...] não é suficiente sentir os efeitos da ciência ou da arte. É preciso também conceituar estes efeitos, para torná-los inteligíveis. (RAMEAU, 1971, p. XXXV *apud* FONTERRADA, 2008, p. 63)

O século XIX, período romântico, anunciou a crise do Iluminismo, a mudança de condição social e a função da música. Segundo Fonterrada (2008), esse período é calcado nos ideais iluministas. Houve o declínio da ópera²⁴ e a valorização da música instrumental. A música tinha função recreativa e utilitária; sem conteúdo racional, moral ou educativo, era considerada uma arte assemântica²⁵. Por ser assim, poderia transmitir o que não era possível pela linguagem comum e, por isso, era superior a qualquer meio de comunicação. A música, nessa concepção, capta uma realidade mais profunda, “a essência do mundo, a ideia, o espírito, o infinito [...] e quanto mais afastada estiver de semanticidade e de compreensão (conceitualidade) consegue fazer isso” (FUBINI, 2008, p. 74-76). Nesse aspecto, a música instrumental é a que mais se aproxima desse ideal.

23 Jean-Philippe Rameau (1683-1764) foi um dos maiores compositores da França. É tido como a maior expressão do Classicismo musical. Filho de organista na catedral de Dijon, seguiu a carreira do pai, na qual se distinguiu desde cedo, trabalhando em várias catedrais. Influenciou a teoria musical. Seu estilo de composição lírica pôs fim ao reinado póstumo de Jean-Baptiste Lully, cujo modelo dominara a França por meio século. Escreveu várias óperas em vários gêneros, sempre acolhidas com entusiasmo, mesmo desencadeando grandes polêmicas por sua ousadia, inventividade e pelas novidades que introduziu. Era também professor de cravo, bastante em moda na Paris de sua época. A técnica do dedilhado dos instrumentos de teclado deve-se muito a Rameau. Foi "Compositor da Câmara do Rei", sendo agraciado poucos meses antes de morrer com o título de Cavaleiro. Seu funeral foi cercado de pompa, recebendo também homenagens em muitas cidades como um compositor excepcional que orgulhava a nação (KENNEDY, 1994).

24 Drama musical no qual o canto tem a função principal. Tipo de entretenimento monumental e caro, normalmente financiado pelo governo, empresas ou filantropos. É considerada por alguns como um gênero musical irracional e sem sentido e por outros como a manifestação suprema do espírito humano (KENNEDY, 1994).

25 Sem significado ou não sendo possível a sua interpretação. (KENNEDY, 1994).

Permeou esse período a expressão que vê a arte como linguagem dos sentimentos. De acordo com Hegel, há uma ligação direta entre música e alma, uma estreita afinidade entre som e interioridade. Discorrendo sobre essas relações, Fubini (2008, p. 72) aponta que

[...] o retorno a si mesmo e o reconhecimento da própria identidade pode ser elaborada pelo eu, graças a temporalidade da música, que exerce uma função unificadora, reguladora e catártica ao tumulto desordenado de nossa vida sentimental [...] a tarefa da música, portanto, não é expressar sentimentos, mas revelar à alma sua identidade, graças a afinidade entre sua estrutura e a da alma.

A partir desse momento, é estabelecida com maior definição a dualidade de concepções estéticas. Duas concepções de estética conflitantes emergem: a estética da forma e a estética dos sentimentos. A dos sentimentos refere-se ao que acabamos de explicitar, determinante nesse período. A estética da forma, segundo Hanslick (2011), não negava a influência dos sentimentos, porém defendia que só seria possível chegar a uma análise estética que não tendesse somente aos aspectos teóricos gramaticais nem sofresse interferência de sentimentos pessoais pela negação do conteúdo emocional e do poder representativo da música, por ele considerada uma forma pura.

Para Hanslick (2011), a estrutura lógico-gramatical da música é um conjunto de regras convencionais. Tal estrutura sofre mutação através do tempo por ser um produto histórico de um indivíduo situado em determinada época e cultura; logo, está impregnada de mortalidade. Melodia, harmonia e ritmo são produtos históricos; portanto, não inatos. Essas leis não são naturais, e sim musicais. Ele, Hanslick (2011), libera a música dos conteúdos sentimentais e emotivos, porém deixa em aberto a discussão de como o espírito pode se plasmar nas formas sonoras animadas. Em contrapondo a esse conceito, Richard Wagner²⁶ defendia

26 Wilhelm Richard Wagner (1813-1883) foi um maestro, compositor, diretor de teatro e ensaísta alemão conhecido por suas óperas. As composições de Wagner são notáveis por suas texturas complexas, harmonias ricas e orquestração e pelo elaborado uso de temas musicais associados com caráter individual, lugares, ideias ou outros elementos. Por não gostar da maioria das outras óperas de compositores, Wagner escreveu simultaneamente a música e o libreto para todos os seus trabalhos. Foi o pioneiro em avanços da linguagem musical, tais como o cromatismo extremo e a rápida mudança dos centros tonais, que muito influenciaram o desenvolvimento da

[...] a unificação das artes colaborando uma com as outras na formação da unidade. Defendia ainda que a cultura de um povo é expressa em sua totalidade, razão pela qual nenhuma arte deve ser excluída; e não apenas as artes mas todas as manifestações daquela cultura, incluindo-se as formas de contato com o sagrado e com as origens míticas, não necessariamente históricas, daquele grupo social. (FONTEERRADA, 2008, p. 77)

Atualmente, continuamos vivendo esse conflito entre duas concepções de música: uma como expressão de sentimentos e outra como construção formal. Revivemos aqui a dualidade percebida pelos gregos na doutrina de *ethos*: foi estabelecido um conflito entre emoção e razão, nesse grau de complexidade, condizente com a estrutura social e que não podia ser resolvido pelo método científico. Para Ricouer (1978), era necessária uma nova maneira de reflexão. Historicamente, Marx, Freud e Nietzsche, citados por Ricouer (1978),

[...] embora trabalhassem em campos tão diversos como quanto o materialismo histórico, a psicanálise e a filosofia, encontram-se em convergência de condutas conscientes de decifração e inconscientes de cifração, atribuídas ao ser social, por Marx, ao psiquismo por Freud e ao poder por Nietzsche. A dúvida cartesiana das coisas acrescentava-se agora a dúvida a respeito da consciência, que só é vencida pela busca do sentido. (RICOUER, 1978, p. 215)

O desenvolvimento da consciência do humano passa pela busca de sentido na própria atividade humana e torna-se também o problema no campo de conhecimento musical, uma vez que, como vemos historicamente, a valorização e a desvalorização desse campo se deu em virtude dos interesses do poder governante, seja ele o Estado, a Igreja ou a economia. Além disso, de um modo geral, tais poderes não manifestaram intenção de um desenvolvimento integral do ser, antes tendiam a reproduzir estruturas de dominação e controle.

Focando o cenário histórico da música, agora daremos atenção ao que estava ocorrendo no Brasil. Segundo Fonterrada (2008), no cenário do ensino musical no

música erudita europeia. Sua influência vai além da música, é também sentida na filosofia, na literatura, nas artes visuais e no teatro. Wagner conquistou tudo isso apesar de viver até suas últimas décadas em exílio político, com amores turbulentos e na pobreza. O impacto de suas ideias pode ser sentido em muitas artes ao longo de todo o século XX. (KENNEDY, 1994).

Brasil, vê-se o surgimento das primeiras escolas particulares de ensino profissionalizante. Criou-se o Conservatório Brasileiro de Música em 1845 no Rio de Janeiro, e, em São Paulo, em 1906, criou-se o Conservatório Dramático e Musical. Nessa época, prevalecia o individualismo e o virtuosismo, e as escolas, seguindo essa tendência, privilegiavam a formação do instrumentista virtuoso, acentuando ainda mais esse individualismo. Tal tendência ainda está presente na formação da maior parte dos músicos.

À medida que o número de alunos interessados em música aumentou, o modelo de instrução mestre discípulo tornou-se impossível, dando lugar à instrução coletiva. O foco da instrução nessa época era a proficiência nos meios de construção musical, orquestração e técnicas do instrumento. Não se tratava de ensino artístico, mas de algo semelhante a um ofício de artesão. Esse modelo migrou da Europa para as Américas e tem influência até hoje.

Quadro 08 – Quadro relacional histórico percepção sobre o conhecimento, da valorização dada à música na sociedade em relação aos objetivos da educação musical e o desenvolvimento do conceito de infância

PERÍODO	CONHECIMENTO	MÚSICA	EDUCAÇÃO / CRIANÇA
2000			
1900			
1800			
1700			
1600			
1500			
1400			
1000			
Séc. XX	Paradigma da complexidade.	Música como arte assemântica. Transmite o que não era possível à linguagem comum; logo, superior a qualquer meio de comunicação.	Na educação musical o modelo de instrução discípulo-mestre tornou-se impossível, dando lugar à instrução coletiva.
Romântismo	Na tentativa de explicar o comportamento humano a psicologia e a sociologia para explicar o comportamento social. A partir da simplificação: causa efeito.	A arte era associada ao conceito e se apresentava como a verdade agradável, porém era considerada inferior em relação a outras áreas de conhecimento.	A infância foi dividida em classes de 5-7 anos e 10-11 anos. A especialização social criou uma escola para o povo e outra para as camadas burguesas.
Clássicismo	O conhecimento passa a ser aceito a partir da certeza absoluta e inquestionável. A natureza é objetiva e reduzida a partes mensuráveis e observáveis. Os números e as medições são as leis que governam este período.	Ocorre um retorno aos clássicos e uma busca constante à unidade. Na música, essa tendência, pôde ser traduzida pela simultaneidade das vozes e, nas artes visuais, pela perspectiva.	Educação Jesuítica. Além das escolas e Estado, também as famílias queriam educar as crianças para serem perfeitos cavalheiros.
Barroco	Recusa de aceitar a razão (Grécia Antiga) e a fé (Idade Média) como fontes de conhecimento. A nova cultura localiza-se no homem, que acredita ser o senhor do cosmo e da natureza. Visão Antropocêntrica.	A música era considerada na mais alta divisão das sete artes liberais, compartilhando o seu espaço com a aritmética, a astronomia e a geometria. Porém a serviço da igreja.	A criança pequena era vista como um animalzinho, fonte de diversão e entretenimento para os pais e habitantes do local
Renascença	A verdade está posta: há um criador, o bem. O homem é entendido como criatura de Deus e se define em relação com o absoluto. A igreja tinha o monopólio da educação e da cultura. Visão Teocêntrica.	Era exigido que a música fizesse parte do sistema de educação das crianças e dos jovens e que fosse supervisionada pelo estado.	A educação era permitida a cidadãos livres, estando vedada aos escravos.
Idade Média			
Antiguidade			

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

No século XX, muitos músicos comprometidos com o ensino da música se destacaram. Conforme Fonterrada (2008), no Brasil, os educadores musicais de primeira geração que influenciaram o ensino da música no Brasil em maior profundidade estão apontados no Quadro 09.

Quadro 09 – Educadores musicais de primeira geração

EDUCADOR	ORIGEM	CARACTERÍSTICAS
Emile J. Dalcrose	Suíça	Seu trabalho era baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta.
Edgar Willems	Bélgica / Suíça	Sua proposta dedicou-se a dois aspectos: o que engloba os elementos fundamentais da audição e da natureza humanas, e a correlação entre som e natureza humana nas dimensões sensorial, afetivo e mental.
Zoltán Kodaly	Hungria	Tinha por meta o ensino do espírito do canto a todas as pessoas, desenvolvendo vários sistemas que procuravam relacionar os sons a seus nomes e escritas musicais. Resgatou, durante 60 anos, canções folclóricas perdidas pelas consecutivas invasões em seu território. Em 1945, quando a Hungria se libertou do império austro-húngaro, o tesouro da música folclórica resgatada pelo seu trabalho serviu de matéria-prima para a obra criativa dos compositores e executantes.
Carl Orff	Alemanha	Baseava seu trabalho na premissa de que o ritmo é a base sobre a qual se assenta a melodia. A proposta do ritmo deveria partir do movimento, e a melodia viria dos ritmos da fala.
Shiniki Suzuki	Japão	Afirmava que toda criança, potencialmente, tem a capacidade de aprender música, do mesmo modo que aprende a falar a língua de seu país – sua língua-mãe. Seu método pressupõe que todas as pessoas são produtos do meio. Esse meio é fabricado artificialmente, de modo a proporcionar o que julga serem as condições ideais para desenvolver o potencial de cada criança. O objetivo não era formar instrumentistas, mas seres humanos completos e felizes com o auxílio da arte.

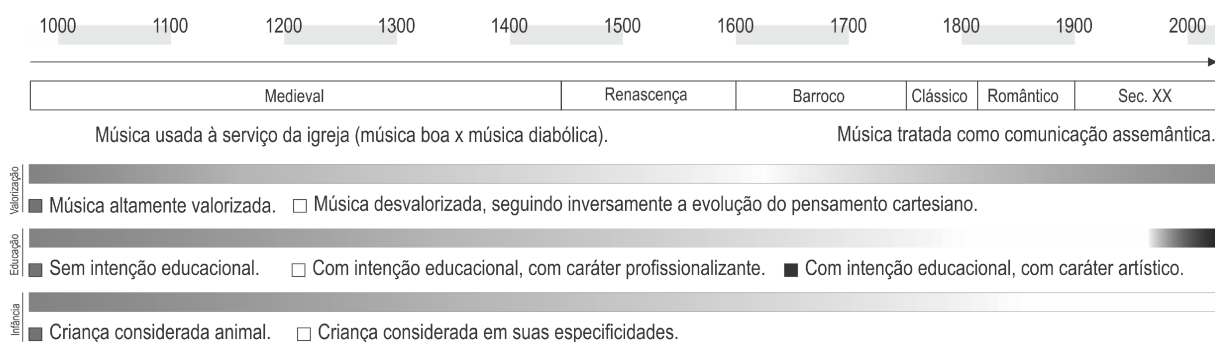
Fonte: Arquivos pessoais do pesquisador, com base em Fonterrada (2008, p.122-178).

A segunda geração de educadores problematizou a educação musical em relação às ciências e outras formas de arte. Justifica-se esse enfoque pela crítica de que, na aprendizagem das ciências, o aluno está em contato com a linguagem contemporânea e com as mais modernas tecnologias e descobertas científicas, enquanto, na aula de música, continua a reproduzir a produção musical do passado e ouvir e tocar música de dois ou três séculos atrás.

Segundo Fonterrada (2008), nessa linha, situaram-se George Self e John Paynter, professores de música interessados em influenciar o processo educacional no sentido de buscar modos diferenciados para o processo de ensino-aprendizagem utilizado nas escolas de música em geral. Destacaram-se também os compositores Murray Schafer e Boris Porens, os quais, por sua vez, estiveram mais interessados em pensar possibilidades de assimilação, por parte dos educadores, de procedimentos utilizados por compositores contemporâneos do que criar metodologias de ensino. Além dos citados, houve um grupo considerável de propostas nos países latino-americanos, como México, Argentina, Venezuela, Colômbia e Costa Rica. A análise das particularidades desses sistemas ajudará a delinear melhor o perfil da educação musical no Brasil.

Sintetizando a trajetória da educação musical, pode-se perceber que três eixos foram salientados neste texto, eixos que influenciaram a compreensão da música nas sociedades, conforme se observa na Figura 10.

Figura 10 – Comparativo histórico da valorização social nos conceitos de música, educação e infância



Fonte: Arquivos pessoais do pesquisador.

Na Figura 10, pode-se perceber, na forma de barras horizontais e suas legendas, um pouco da dinâmica histórica da valorização da música, do caráter do ensino musical e do conceito de criança. A música ocupou um papel de destaque em todos os períodos históricos em que foram, de alguma forma, valorizadas a emoção e o comportamento humanos. Por outro lado, a música foi desvalorizada quando do apogeu do pensamento cartesiano. Seu ensino desenvolveu-se de um caráter

utilitarista, pela Igreja, ao profissionalismo, para entretenimento, chegando ao caráter artístico como forma elevada de transmissão de emoções que ultrapassam o aspecto de comunicação da linguagem oral ou escrita. Junto a esse movimento, as percepções sobre a infância se transformaram de forma gradativa, recebendo cada vez mais subsídios para sua elaboração.

Essa análise qualitativa do papel que a música vem desempenhando na sociedade, influenciada diretamente pela dimensão educacional, nos leva ao aprofundamento das questões relacionadas à cognição humana. Vista como um constructo sócio-histórico, a cognição foi tratada por Vygotsky através da categoria da linguagem. Por meio dela, foi possível explicitar várias nuances do desenvolvimento do ser humano. Assim, na incursão a esse campo do conhecimento, podemos refinar ainda mais as percepções sobre o papel da alfabetização e da música no desenvolvimento cognitivo de funções psicológicas superiores que fazem do ser humano um candidato à humanidade.

Neste ponto, adentramos a parte final deste capítulo, ou do terceiro tema, deste movimento *andante* lento e profundo.

3.3 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

As considerações sobre alfabetização e música tratadas nas últimas seções seguiram a premissa de que tanto o processo de alfabetização como o de musicalização levam o aluno na direção de seu desenvolvimento como ser humano. Em outras palavras, esses processos, mediados pelo professor, no contexto histórico-cultural, e regidos pelas leis de internalização, permitem ao aluno, gradualmente, desenvolver processos mentais superiores e, como consequência, tomar consciência de toda atividade que desenvolver. É a partir dessa concepção que o ser humano adquire uma característica evidenciadora de sua superioridade no reino animal.

A atividade consciente do ser humano segue uma dinâmica que, a partir da análise histórica, destaca dois fatores que servem para a transição da história natural dos animais para a história social do homem. Segundo Luria (1979, v. I p.

75), “um desses fatores é o trabalho social e o emprego de instrumentos de trabalho, o outro, o surgimento da linguagem”.

Historicamente, o homem tanto emprega os instrumentos de trabalho como também os prepara. Luria (1979) exemplifica a fragmentação do trabalho humano com a fabricação/preparação dos instrumentos de caça. Era necessário, no caso de uma faca, entre outras coisas, preparar a parte cortante diferentemente da parte cômoda a segurar.

Essa divisão natural do trabalho já leva a uma mudança radical de toda a estrutura de comportamento humano, uma vez que o comportamento animal sempre foi voltado imediatamente para a satisfação de uma necessidade biológica imediata. Nessa fase, o ser humano começa a complexificar sua estrutura de comportamento. Por exemplo, na preparação dos instrumentos de trabalho, separa-se uma ação (a produção da faca), que adquirirá sentido posteriormente (na caçada).

Aprofundando ainda mais essas considerações, o autor afirma que a complexa organização de ações conscientes, separadas da atividade geral, leva ao surgimento de formas de comportamento que, inclusive, podem se opor aos motivos biológicos. A esse respeito, exemplifica:

[...] a caça na sociedade primitiva durante a qual um grupo de caçadores “assusta” e afugenta a caça que deve ser apanhada, enquanto outro grupo arma emboscada para elas; aqui poderia parecer que as ações do primeiro grupo contradizem as necessidades naturais de apanhar a caça e só adquirem sentido a partir das ações do segundo grupo cujo resultado é a caça da vítima pelos caçadores. (LURIA, 1979, v.I p. 77).

Assim, o trabalho feito em sociedade, através da separação de uma ação da atividade geral que só encontrará sentido com o emprego posterior de seus resultados, tem se mostrado historicamente como um dos fatores direcionadores da formação da consciência da atividade humana. O outro fator fundamental, e o foco desta pesquisa, é a linguagem.

Segundo Luria (1979), o surgimento da linguagem marca mudanças essenciais na atividade consciente do homem, exercendo três funções distintas. A primeira é a capacidade de discriminar objetos, dirigir a atenção para eles e

conservá-los na memória. Os processos de atenção sofrem mudanças significativas, uma vez que o homem passa a dirigir arbitrariamente a sua atenção. Segunda Luria (1979, v. I p. 82),

Quando a mãe diz ao filho “isto é uma xícara”, ela está distinguindo este objeto de todos os outros demais e dirigindo para ele a atenção da criança. Quando posteriormente a própria criança assimila o discurso (a princípio exterior, depois interior), acha-se em condição de discriminar sozinha os objetos nomeados, as qualidades ou ações, tornando sua atenção dirigível, arbitrária.

Nessa dimensão, utilizando a memória, o homem está em condições de evocar objetos do mundo exterior, inclusive quando tais objetos estão ausentes. Dessa maneira, a linguagem duplica o mundo perceptível, permitindo conservar a informação do mundo exterior, e cria ainda um mundo interior de imagens. A atividade consciente da memória permite também ao homem lembrar, organizar o material a ser lembrado e voltar-se arbitrariamente ao passado, selecionando nele, através do processo de memorização, aquilo que em dada etapa for mais significativo.

Essas modificações na percepção, na atenção e na memória proporcionadas pela linguagem, segundo Luria (1979), permitiram ao ser humano desligar-se, pela primeira vez, da experiência imediata e asseguraram o surgimento da imaginação, processo que não existe no animal e serve de base a todo processo de criação orientado e dirigido. As formas complexas de pensamento abstrato e generalizado oriundas da linguagem representam, assim,

[...] uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do “sensorial ao racional”, considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto que pela importância é igual a transição da matéria inanimada para a animada ou da vida vegetal para a animal. (LURIA, 1979, v. I p. 83).

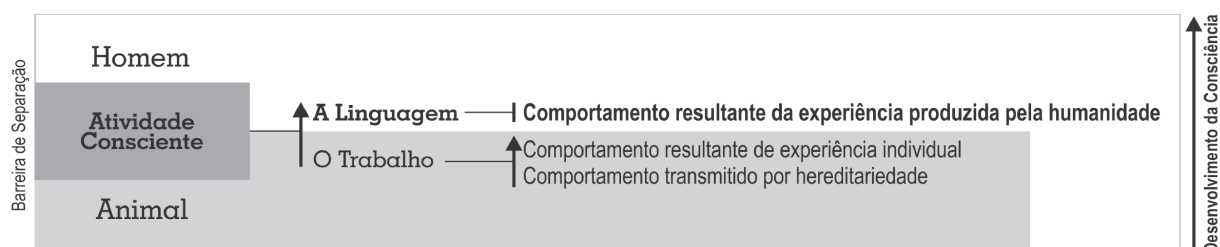
A segunda função essencial é a possibilidade de abstração e generalização que a linguagem proporciona. As palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais delas e relacionam

as coisas perceptíveis em categorias. A quantidade de objetos, matizes de cores e formas no mundo é muito maior que o número de palavras. Por isso, selecionamos traços essenciais e “[...] generalizamos os objetos, formas e cores perceptíveis em determinados grupos ou categorias. A percepção torna-se mais profunda, relacionada com descrição dos indícios essenciais do objeto, generalizada e permanente” (LURIA, 1979, v. I p. 83).

A terceira função da linguagem é exercer o papel de veículo fundamental de transmissão de informação, ou comunicação, do conhecimento que se formou na história social da humanidade. Assim, permite ao homem assimilar a experiência produzida ao longo de séculos de prática social e, por meio dela, dominar uma grande quantidade de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que, em hipótese alguma, seria possível resultar da atividade independente de um indivíduo. Desse modo, ela cria uma terceira fonte de evolução dos processos psíquicos humanos, a qual podemos observar na Figura 11.

Essa terceira fonte de evolução dos processos psíquicos se aproxima das outras duas fontes de comportamentos – os comportamentos transmitidos por hereditariedade e os resultantes de experiência individual, observáveis nos animais. A linguagem, no homem, permite um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico, uma vez que concede acesso ao conhecimento de toda a humanidade, desconhecido dos animais. Nessa perspectiva, é o meio mais importante de desenvolvimento de consciência.

Figura 11 – Comportamentos em linguagem e trabalho



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

De acordo com Luria (1979), a análise da linguagem deve ser considerada um fator da construção de todo o conjunto da vida consciente do homem. Isso porque ela reorganiza os processos do mundo exterior e cria novas leis de percepção.

Essas funções da linguagem são separadas apenas para efeito de compreensão, pois são processos inter e intradependentes que acontecem ora dependendo um do outro, ora simultaneamente, em dimensões diferentes, mediados pela fala (interna ou externa). A fala, para isso, se utiliza da palavra como instrumento da língua.

Todo esse movimento cognitivo é desencadeado pela função da linguagem de transmissão de informação e subentende a presença do outro, concreta ou psicologicamente. Assim, o ser humano desenvolve-se, na perspectiva histórico-cultural, a partir de estímulos externos que vão se internalizando e provendo a evolução de formas mais elaboradas e complexas de compreensão da realidade concreta.

Nesse ponto, dois elementos devem ser levados em consideração: um deles é o desenvolvimento físico/biológico, e o outro é o desenvolvimento da fala e da escrita, de cunho sociocultural. A linguagem, analisada nas suas três funções principais (a discriminação, a generalização e a comunicação), pressupõe duas dimensões de atuação: a dimensão psicológica interna e a externa. Essas duas dimensões foram pontuadas por Vygotsky (1991), a interna como de cunho significativo e a externa, de cunho fonético, formando uma unidade com características próprias de desenvolvimento. Assim, o indivíduo perpassa o mundo simbólico em uma relação dialética constante entre fatores internos e externos.

Dessa forma, torna-se necessária a compreensão do desenvolvimento da fala, de sua relação com a atividade prática e do uso de signos. Nesse sentido, Vygotsky (1991) retoma as funções da linguagem, acrescentando outras percepções, agora sobre o desenvolvimento da criança, em relação a Luria (1979).

Vygotsky (1991) indica que “embora a inteligência prática e o uso de símbolos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo” (VYGOTSKY, 1991, p. 20). Em suas pesquisas,

o autor constatou que, antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz um novo tipo de relação entre ela e o ambiente e uma nova forma de organizar seu próprio comportamento. A fala na criança é tão importante nessa fase quanto a ação para atingir um objetivo.

[...] quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta sua solução, maior é a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. Estas observações me levam a concluir que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Esta unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento. (VYGOTSKY, 1991, p. 21).

É a partir da fala que a criança adquire a capacidade de ser tanto objeto como também sujeito de seu próprio comportamento. Em um primeiro momento, a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, surge a função planejadora da fala, na qual ela dirige, determina e domina a ação.

Assim como um molde dá forma a uma substância, as palavras podem moldar uma atividade dentro de uma determinada estrutura. Entretanto, essa estrutura pode, por sua vez, ser moldada e reformada quando as crianças aprendem a usar a linguagem de um modo que lhes permita ir além das experiências prévias ao planejar uma ação futura. [...] Como resultado a criança adquire a capacidade de engajar-se em operações complexas dentro de um universo temporal. (VYGOTSKY, 1991, p. 22-23).

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem.

Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; neste sentido a percepção visual é integral. A fala, por outro lado, requer um processamento sequencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica. (VYGOTSKY, 1991, p. 25).

Na função de abstração e generalização, a linguagem nos remete a dois conceitos tratados por Vygotsky (1991), o de instrumento e o de signo. Um tem função externa, e o outro, interna. Nas palavras do autor,

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VYGOTSKY, 1991, p. 40).

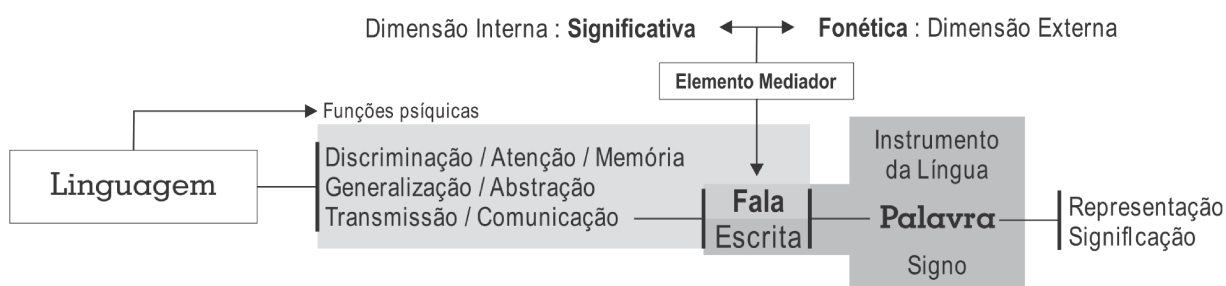
Neste ponto, cabe-nos investigar o papel da palavra, a qual, na dimensão tratada acima, pode tanto ser considerada instrumento da língua como um signo. A palavra possui uma estrutura complexa, e a linguística moderna a distingue por pelos menos dois componentes básicos: a representação material e o seu significado. Uma palavra da linguagem humana pode representar um objeto, gerando em nós uma imagem mental de um objeto. Uma palavra também permite analisar os objetos, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria. Ela é o meio de abstração e generalização, reflete as profundas ligações e relações que os objetos do mundo exterior encobrem. Assim, a palavra não apenas significa uma imagem, mas também inclui o objeto no riquíssimo sistema de ligações e relações em que ela se encontra.

Na criança, esse processo de assimilação da representação da palavra para a compreensão do seu significado generalizado ocorre de maneira complexa e ampla. Em um primeiro momento, a criança assimila a relação material e o significado mais aproximado e, na sequência, inicia um desenvolvimento interno da estrutura semântica da palavra. Assim,

[...] cada palavra de uma língua evoluída oculta um sistema de ligações e relações nas quais está incluído o objeto designado pela palavra e de que “cada palavra generaliza” e é um meio de formação de conceitos, noutros termos, deduz esse objeto do campo das imagens sensoriais e o inclui no sistema de categorias lógicas que permitem refletir o mundo com mais profundidade do que o faz nossa percepção. Ao dizermos faca, introduzimos esse objeto na categoria instrumentos; ao dizermos árvore, designamos um sistema de ligações do qual este objeto faz parte. (LURIA, 1979, v. IV p. 35).

Observa-se na Figura 12, a seguir, o caminho percorrido até aqui para a compreensão da categoria linguagem.

Figura 12 – Síntese da categoria linguagem em relação às suas funções



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Na sequência, abordaremos como a linguagem afeta o pensamento nas diferentes fases do desenvolvimento da criança para, assim, adentrarmos a gênese da escrita.

Vygotsky (2008) fornece uma pesquisa bem detalhada sobre as fases que antecedem o pensamento em conceitos. Suas pesquisas demonstraram uma trajetória de fases que levam à formação de conceitos. Essas fases nos possibilitam analisar de maneira mais concreta os vários momentos que a criança experimenta nos processos de abstração da realidade externa. Além disso, proporciona uma maneira de diagnosticar que fase de desenvolvimento do pensamento adultos com diferentes graus de educação foram capazes de desenvolver.

A formação do pensamento em conceitos, segundo Vygotsky (2008), passa por três fases básicas, divididas em estágios. A primeira dessas fases ocorre quando a criança associa objetos em uma agregação desorganizada, um amontoado, na visão do adulto. Embora esses objetos não guardem relação entre si, na mente da

criança podem estar ocasionalmente relacionados. Em relação ao significado das palavras, para a criança elas denotam “[...] nada mais que um conglomerado vago sincrético de objetos isolados que, de uma forma ou outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente. Devido à sua origem sincrética essa imagem é extremamente instável” (VYGOTSKY, 2008, p. 74). O autor atribui esse fenômeno a uma tendência de compensar uma superabundância de conexões subjetivas, à insuficiência das relações objetivas bem aprendidas e à confusão dessas ligações subjetivas com elos reais entre as coisas.

De certa forma, isso é observável em adultos quando estes estão aprendendo novas habilidades, como, por exemplo, tocar um instrumento e ler música. Eles tentam, em um primeiro momento, vincular a compreensão de conceitos à estrutura de pensamento que já têm construída. Não conseguindo, debruçam-se na subjetividade, com o fim de suprir a insuficiência. Há um mergulho subjetivo, a ponto de encontrar algum significado nos conceitos e termos musicais. Com o tempo, expostos a essas condições, começam a criar uma rede particular de entendimento e uma significação particular do que a música representa para eles.

Vygotsky (2008) esmiúça essa primeira fase em três estágios. O primeiro deles é a manifestação da tentativa e do erro no desenvolvimento do pensamento. Nesse estágio, um objeto substitui o outro quando, por intervenção do experimentador, a criança recebe a informação de que sua suposição em relação a determinado objeto estava errada. O segundo estágio é uma organização do campo visual dos objetos experimentais. E o terceiro estágio ocorre quando os objetos passam a ser inseridos em alguma outra relação mais complexa da percepção imediata da criança, normalmente objetos são reagrupados a partir dos amontoados iniciais. Ao tentar dar um significado à palavra, a criança “[...] o faz por meio de uma operação que se processa em duas etapas. Mas esta operação mais elaborada permanece sincrética e não resulta em uma ordem maior do que a simples agregação dos amontoados” (VYGOTSKY, 2008, p. 76).

A segunda fase da formação do pensamento em conceitos pode ser chamada de pensamento por complexos. Neste ponto, a criança associa objetos não mais por suas impressões subjetivas, mas por relações que de fato existem entre esses

objetos. Neste nível, ela já superou seu egocentrismo e não confunde mais suas próprias impressões com as relações entre as coisas. Esse tipo de pensamento constitui “[...] um pensamento objetivo e coerente, embora não reflita as relações dos objetos do mesmo modo que o pensamento conceitual” (VYGOTSKY, 2008, p. 76).

Nesse estágio de desenvolvimento, a criança pensa em termos de nomes de famílias; o universo dos objetos se organiza em agrupamentos de famílias separadas que guardam relações entre si. As ligações entre os elementos são concretas. Por esses motivos, as ligações criadas carecem de uma unidade lógica. Assim, um agrupamento pode ter muitos elementos (objetos) diferentes.

Nessa segunda fase, Vygotsky (2008) observou cinco tipos de complexos. O primeiro deles é do tipo associativo, no qual a criança pode associar a um objeto nuclear qualquer objeto que apresente alguma relação com ele e acrescentá-lo então ao grupo, designando-o como de mesma família.

O segundo tipo é por coleções. Nele, os objetos são agrupados com base em alguma característica que os diferencie e, como consequência, os tornem complementares. O pensamento por contraste, e não por semelhança, é o que orienta a criança. Porém, ao longo do processo, a criança deixa de lado o princípio que aceitou no início como a base da coleção e passa a considerar uma nova característica.

Este estágio longo e persistente do desenvolvimento infantil tem suas raízes na experiência prática da criança, em que as coleções de coisas complementares frequentemente formam um conjunto ou um todo. A experiência ensina à criança determinadas formas de agrupamento funcional: xícara, pires e colher; um conjunto de faca, garfo, colher e prato; o conjunto de roupas que usa. Tudo isso constitui modelos de complexos de coleções naturais. (VYGOTSKY, 2008, p. 79).

Esses agrupamentos em coleções, segundo o autor, são baseados na participação destes em uma mesma operação prática.

O terceiro complexo é em cadeia, no qual a criança faz uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados em uma única corrente. Vygotsky (2008) sugere um exemplo:

[...] se a amostra experimental for um triângulo amarelo, a criança poderá escolher alguns blocos triangulares até que sua atenção fosse atraída, digamos, pela cor azul de um bloco que tenha acabado de acrescentar ao conjunto; passa, então, a selecionar blocos azuis sem atentar para a forma – angulosos, circulares, semicirculares. Isso, por sua vez, é suficiente para que aja uma nova alteração do critério; esquecida a cor, a criança começa a escolher blocos redondos. O atributo decisivo continua variando ao longo de todo o processo [...] uma vez incluído em complexo em cadeia, cada elo é tão importante quanto o primeiro e pode tornar-se ímã para uma série de outros objetos. (VYGOTSKY, 2008, p. 79-80).

Esse tipo de pensamento é considerado pelo autor como a mais pura forma do pensamento por complexos, pois não há núcleo, apenas relações entre elementos isolados e mais nada. O autor identificou que essas relações formadas entre os elos podem mudar quase imperceptivelmente de elo para elo.

Às vezes, os atributos considerados nessas relações não necessariamente ocorrem em uma semelhança real, “mas devido a uma vaga impressão de que eles têm algo em comum” (VYGOTSKY, 2008, p. 81). Esse quarto complexo é chamado de complexo difuso, pois “é caracterizado pela própria fluidez do próprio elemento que une os seus elementos” (VYGOTSKY, 2008, p. 81).

Como último estágio do pensamento por complexos, ou “a ponte” entre os complexos e a formação de conceitos, nas palavras de Vygotsky (2008), encontra-se o chamado pseudoconceito. A generalização formada na mente da criança nesse estágio, embora nas observações seja semelhante ao conceito nos adultos, psicologicamente é muito diferente.

Quando se trata dos significados das palavras, o pensamento por complexos não se desenvolve espontaneamente nas crianças, e sim a partir do contato com os significados já existentes na linguagem dos adultos.

Logo, a diferença entre o pseudoconceito e o conceito é muito tênue e de difícil percepção. Essa semelhança externa levou à evolução equivocada dos processos de desenvolvimento intelectual da criança.

A equivalência funcional entre o complexo e o conceito, a coincidência, em termos práticos, entre o significado de muitas palavras para um adulto e para uma criança de três anos, a possibilidade de compreensão mútua e a semelhança aparente de seus processos de pensamento levaram a falsa suposição de que todas as formas de atividade intelectual do adulto já estão embrionariamente presentes no pensamento infantil, e que nenhuma transformação radical ocorre na puberdade. É fácil compreender a origem desta concepção errônea. A criança aprende muito cedo um grande número de palavras que significam para ela o mesmo que significam para um adulto. A compreensão mútua entre adulto e a criança cria a ilusão de que o ponto final do desenvolvimento do significado das palavras coincide com o ponto de partida, de que o conceito é fornecido pronto desde o princípio, e de que não ocorre nenhum desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2008, p. 85).

Segundo Vygotsky (2008), partindo da distinção que a linguística moderna faz entre o significado de uma palavra e seu referente, seria possível afirmar que as palavras da criança e as do adulto coincidem quanto aos seus referentes, mas não quanto a seus significados. A palavra primitiva não é um símbolo de um conceito, mas uma imagem, um esboço mental dele, “na verdade, uma pequena obra de arte” (VYGOTSKY, 2008, p. 93).

Assim, a história da linguagem mostra claramente que o pensamento por complexos, com todas as suas particularidades, é o fundamento real do desenvolvimento linguístico. Através do pensamento por complexos, a criança pode estabelecer elos e relações, criando uma base para generalizações posteriores.

Depois de passar pela predominância da imagem sincrética e do pensamento por complexos, chegamos à terceira fase, subdividida em vários estágios. Nessa terceira fase, é necessária a abstração e a capacidade de isolar elementos e examinar esses elementos separados da totalidade da experiência concreta que faz parte deles.

Nos experimentos de Vygotsky (2008), o primeiro estágio em direção à abstração ocorreu quando a criança passou a agrupar os objetos com um grau máximo de semelhança. Nessa situação, a atenção da criança está mais voltada a determinadas características dos objetos, em detrimento de outras.

Os atributos que, somados, fazem um objeto o mais semelhante possível à amostra, tornam-se o centro da atenção, sendo, portanto, em certo sentido, abstraídos dos atributos aos quais a criança presta menos atenção [...] um objeto não entra mais em um complexo [...] com todos seus atributos; alguns têm sua admissão recusada. (VYGOTSKY, 2008, p. 96).

Dessa forma, o objeto sofre um empobrecimento de suas infinitas possibilidades, e sua inclusão em um complexo adquire contornos mais nítidos, segundo o autor.

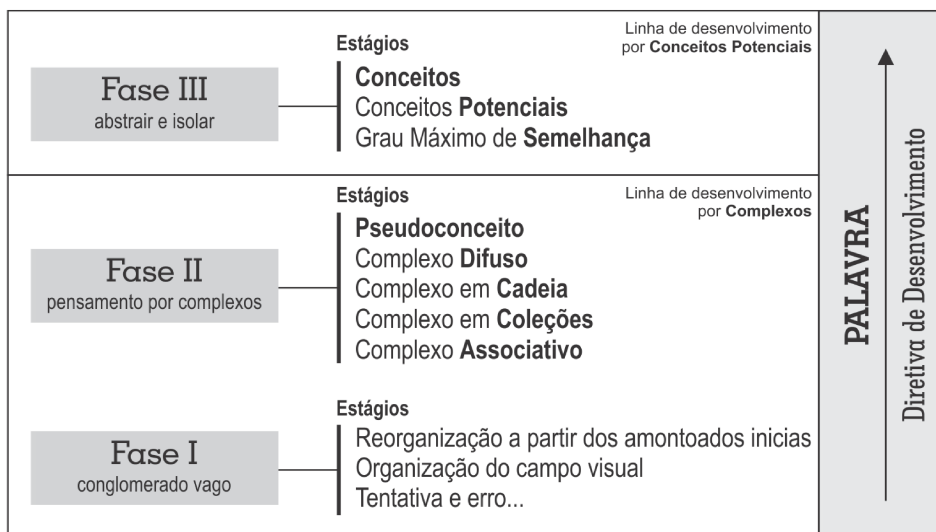
No próximo estágio, os agrupamentos são constituídos com base em um único atributo – por exemplo, somente objetos redondos ou somente achatados, e não unindo os dois por apresentarem formas arredondadas. Este estágio é chamado pelo autor de conceitos potenciais, os quais podem ser formados tanto na esfera do pensamento perceptual como na do pensamento prático. Ele se diferencia do pensamento por complexos pois agora o atributo abstraído é mais estável e não se perde facilmente entre outros traços.

Nos conceitos potenciais propriamente ditos, um traço não se perde facilmente entre outros traços. A totalidade concreta dos traços foi destruída pela sua abstração, criando-se a possibilidade de unificar os traços em uma base diferente. Somente o domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexos em sua fase mais avançada, permite à criança progredir até a formação de conceitos verdadeiros. Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento. (VYGOTSKY, 2008, p. 98)

Segundo Vygotsky (2008), o conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma intensa atividade intelectual das funções mentais elementares. Essa operação é dirigida pelo uso da palavra como meio de fixar a atenção, abstrair determinadas características, sintetizá-las e representá-las pelo intermédio de um símbolo.

Conforme podemos verificar a seguir na Figura 13, o processo de formação de conceitos segue duas linhas principais: a formação do pensamento por agrupamentos complexos, que passa por vários estágios, e a formação de conceitos potenciais, que tem sua base no isolamento de características ou de atributos comuns aos objetos.

Figura 13 – Fases da formação do pensamento conceitual.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Como se pode observar, a palavra parece estar intrinsecamente conectada ao desenvolvimento mental e ao pensamento. Segundo Vygotsky (2008), muitas pesquisas fracassaram ao tentar explicar o pensamento verbal por dicotomizarem o pensamento e a palavra. Essas categorias, se analisadas de forma independente, não possuem as propriedades do todo. Para buscar uma melhor interpretação, é necessário substituir a análise em elementos pela análise em unidades. Nesse ponto, o significado das palavras vem a ser o objeto de análise do pensamento verbal.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável [...] o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que está ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno verbal, ou fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 2008, p. 150-151).

Em suas pesquisas, Vygotsky (2008) constata que os significados das palavras são formações dinâmicas, pois se modificam à medida que a criança se

desenvolve e também de acordo com as estruturas de pensamento. Existe, então, uma relação dinâmica entre pensamento e palavra. Essa relação precisa ser entendida como um processo. “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 2008, p. 157). Esse movimento ocorre em pelo menos dois planos e em duas direções: um plano interno e outro externo e um movimento do todo ao particular e outro do particular ao todo. O plano interno tem cunho semântico e significativo, enquanto o externo tem cunho fonético.

Quando passa a dominar a fala exterior, a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si; um pouco mais tarde, progride das frases simples para as mais complexas, e finalmente chega à fala coerente, constituída por uma série dessas frases; em outras palavras, vai da parte ao todo. Por outro lado, quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades. Os aspectos semântico e externo da fala seguem direções opostas em seu desenvolvimento – um vai do particular para o geral, da palavra para a frase, e o outro vai do geral para o particular, da frase para a palavra. (VYGOTSKY, 2008, p. 157).

São pertinentes aqui algumas definições sobre a fala interior e a exterior. Vygotsky (2008) elenca que, na fala interior, as palavras morrem à medida que geram um pensamento; portanto, ela é um pensamento que expressa significados puros. O fluxo de pensamentos não é acompanhado por uma manifestação simultânea da fala. Já na fala exterior, o pensamento é expresso em palavras.

Então se percebe que não existe nenhuma correspondência rígida entre fala e pensamento. O pensamento, ao contrário da fala, não consiste em unidades separadas. Na mente, o pensamento está presente em sua totalidade e em um só momento. Mas, na fala, tem que ser expresso ou desenvolvido em uma sequência. Segundo Vygotsky (2008, p. 186), “exatamente porque um pensamento não tem equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto”.

Na virtual impossibilidade de comunicação direta entre duas mentes, usamos da comunicação indireta, na qual o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Logo, para compreender a fala do outro, precisamos, além de entender as palavras, entender o pensamento do outro, ou o pensamento oculto mencionado pelo autor. “As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução da consciência como um todo” (VYGOTSKY, 2008, p. 190).

A importância dada à palavra por Vygotsky (2008) encontra Bakhtin (1997). Este autor aborda a importância da palavra na relação entre o interlocutor e o ouvinte no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais nos tornam humanos legítimos e estão intimamente ligadas à relação com o outro.

[...] toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda a palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Baseado nessa interpretação da representação da realidade a partir da relação entre indivíduos, Bakhtin (1997) faz um contraponto às concepções idealistas e do subjetivismo individualista. Em ambas ocorre uma visão reducionista, segundo a qual o pensamento precisa se reduzir à medida que se expressa por palavras, no momento de sua tradução para a concreticidade do vocabulário existente e passível de uso. Uma segunda visão vai por um caminho semelhante, porém se baseia na premissa de que todas as forças criadoras e organizadoras da expressão estão no interior do indivíduo. A esse respeito, Bakhtin (1997, p. 112) afirma que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação”. O autor, leva o conceito de desenvolvimento da consciência do indivíduo ao terreno da ideologia, relacionando a atividade mental às diferentes modelagens ideológicas possíveis. No entanto, o presente estudo não entrará

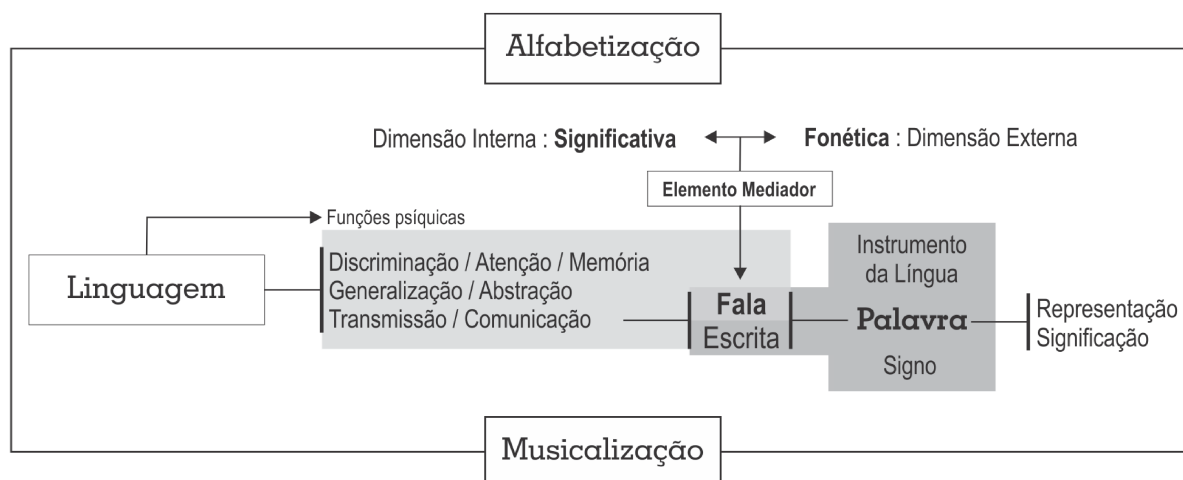
nessas questões, ficando com as relações fixadas pelo autor em relação à consciência e à sociedade no nível inicial de suas discussões. Dito isso, Bakhtin (1997) elenca que

[...] o crescimento do grau de consciência é diretamente proporcional à firmeza e à estabilidade da orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior. (BAKHTIN, 1997, p. 115).

Ainda segundo Bakhtin (1997, p. 124), “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Aqui podemos acrescentar que, embora a língua viva na concreticidade das palavras e expressões, é a partir dos significados atribuídos às palavras, construídos social e historicamente, que a forma com que o sistema linguístico interno e o psiquismo operam serão afetados.

Com base nas duas seções anteriores, pode-se estabelecer a análise, contida na Figura 14, das categorias de música, entendida como processo de alfabetização musical (musicalização), e de alfabetização, entendida como processo de aquisição da leitura e da escrita, dentro da categoria linguagem.

Figura 14 – Linguagem como campo de conhecimento comum à alfabetização e musicalização



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Tanto a alfabetização como a musicalização se aproximam e se distanciam nas dimensões psíquicas internas e nas dimensões externas de expressão. Elas partilham de elementos e de ferramentas comuns.

Discutimos, no início deste texto, que a função da linguagem que nos diferencia dos animais é a de transmissão e comunicação. Nessa função, por meio da palavra, expressa pela fala e pela escrita, temos a possibilidade, enquanto seres humanos, de construir e acumular conhecimentos produzidos.

A fala e a escrita são a consequência final de um desenvolvimento biológico/psicológico que subentende etapas de discriminação, de atenção, de memória, de generalização e de abstração. Essas etapas são comuns a praticamente todos os processos de alfabetização, sejam eles de leitura escrita, matemáticos, musicais, espaciais e artísticos em geral. O que os diferencia são os materiais e as habilidades cognitivas que cada um desses campos do conhecimento faz uso, a configuração de diferentes graus de aprofundamento necessários em cada uma das etapas para se alcançar a significação necessária à compreensão do objeto de aprendizagem e também o elemento mediador, ou simbólico, que será responsável pela interação com o outro ente social.

Baseado nesses três elementos – materiais e habilidades, configuração dos graus de aprofundamentos em cada uma das etapas e análise do elemento mediador das relações externas com o outro – a palavra –, inicia-se, agora, o movimento *allegretto*, um movimento de caráter rápido, leve e sintético, composto de três partes. Esse será o terceiro capítulo, no qual haverá uma análise dos encontros e desencontros da alfabetização e da música no campo da linguagem e um vislumbre das possibilidades que essa dinâmica proporciona.

4 III MOVIMENTO (*Allegretto*) – ENCONTROS, DESENCONTROS E POSSIBILIDADES

Cada ser é só, e ninguém pode dispensar os outros, não apenas por sua utilidade, que não está em questão aqui, mas para sua felicidade. Não há vida em grupo que nos livre do peso de nós mesmos, que nos dispense de ter uma opinião; e não existe vida "interior" que não seja como uma primeira experiência de nossas relações com o outro. Nesta situação ambígua na qual somos lançados porque temos um corpo e uma história pessoal e coletiva, não conseguimos encontrar repouso absoluto, precisamos lutar o tempo todo para reduzir nossas divergências, para explicar nossas palavras mal compreendidas, para manifestar nossos aspectos ocultos, para perceber o outro. A razão e o acordo dos espíritos não pertencem ao passado, estão, presumivelmente, diante de nós, e somos tão incapazes de atingi-los definitivamente como de renunciar a eles." (Merleau-Ponty, 1948, pg.50).

A tensão na relação consigo próprio e com o outro, entre o individual e o coletivo, entre o interno e o externo, dialeticamente impulsiona o desenvolvimento no ser humano das características que o tornam ímpar enquanto espécie. E, nessa direção, o processo de alfabetização e de musicalização instrumentalizam o indivíduo. Da mesma forma que a vida interior, ora convergindo e ora divergindo das relações exteriores com a sociedade, esses processos se aproximam e se distanciam.

4.1 ENCONTROS ENTRE ALFABETIZAÇÃO E MÚSICA

Encontramos, nos estudos de Vygotsky (2008), possíveis pontos de convergência entre os processos de alfabetização e a música. Quando o autor aborda o processo interno da formação do conceito na criança, ele identifica uma dinâmica que envolve o processo de significação mediado pela palavra e a forma com que isso se dá quando a criança começa a dominar a fala externa. No domínio da fala externa, Vygotsky (2008) verificou que a criança começa por uma palavra; em seguida, passa a relacionar duas ou mais palavras entre si, progredindo de frases simples a frases mais complexas até chegar ao que ele chama de fala coerente.

Cabe, então, identificar alguns elementos que se farão necessários para compreender o processo de alfabetização. Esse processo subentende que existe uma atividade psicológica interna de origem social externa que imprime no indivíduo características culturais do grupo em que este está inserido. Concomitante a esse movimento, o indivíduo se expressa, regido por esses princípios, através da palavra falada ou escrita, a partir de seu pensamento já formatado nesses padrões de ordem social. A linguagem pode ser entendida aqui como a categoria que contempla as funções psicológicas de ordem interna e externa desse processo, uma vez que, em teoria, dá conta dos processos de diferenciação, abstração e comunicação.

A musicalização, entendida como o processo de alfabetização musical, segue um caminho parecido. Esse processo também subentende um processo psicológico interno de origem social que imprime no indivíduo características culturais do grupo em que está inserido. Concomitante a esse movimento, o indivíduo se expressa, regido por esses princípios, através da música vocal ou escrita, com seu pensamento já organizado nesses padrões de ordem social.

Aqui vale uma ressalva: o modelo de comunicação e expressão através da música é um modelo idealizado; grande parte das pessoas que estudam música desenvolve fragmentos dessa realidade. Nesse ponto, a compreensão dos processos de alfabetização a partir da leitura e da escrita já está mais desenvolvida em relação ao processo de musicalização em nosso país. Levando em consideração o contexto histórico-social, é bem compreensível que haja essa discrepância entre os dois processos, em virtude do afastamento da música dos currículos escolares por tantos anos. Além disso, a própria natureza da linguagem musical engloba elementos diferenciados dos da leitura e da escrita.

Voltando à questão do movimento feito pela criança ao adquirir a fala coerente, cabe esclarecer que a compreensão da palavra e sua própria verbalização subentendem um desenvolvimento físico e cognitivo do aparelho auditivo e fonador e um desenvolvimento metacognitivo das funções psicológicas superiores que motivam essa atividade. Logo, no processo de musicalização, encontramos duas possibilidades: uma delas é a utilização do aparelho auditivo fonador, porém com uma função diferente, a do canto; outra possibilidade é a do domínio de um

instrumento que envolverá, além do aparato auditivo, outro tipo de coordenação físico-cognitiva. No entanto, ao longo do processo de discriminação, abstração e comunicação, tanto a musicalização como a alfabetização parecem percorrer o mesmo caminho, ainda que com objetos sonoros diferentes.

Luria (1979), quando descreveu as funções perceptivas auditivas do ser humano, identificou dois sistemas objetivos para tratar as excitações sonoras de origem histórico-social, além da fornecida pelo meio ambiente. Os dois sistemas objetivos exercem grande influência na codificação das sensações auditivas do homem. Um deles é o sistema fonemático de códigos (sistema sonoro da língua), e o outro é o sistema rítmico-melódico (musical).

O sistema de códigos rítmico-melódicos é constituído por dois componentes básicos. Um deles é formado pelas relações de alturas entre os sons, o que permite organizar os sons em acordes consonantes e fazer séries sucessivas dessas relações sonoras, dando origem às melodias. O segundo é produzido na relação temporal das relações rítmicas (prosódicas), das alternâncias regulares de duração e dos intervalos de sons isolados. Essas relações podem criar complexas imagens rítmicas, inclusive de sons de uma frequência. Um exemplo é o som produzido por um tambor ritmicamente executado.

Ainda segundo o autor, a função básica da audição musical é distinguir as relações de altura e prosódicas, sintetizá-las em estruturas melódicas, criar sons melódicos correspondentes que expressam determinado estado emocional e conservar esses sistemas na memória.

[...] nas etapas iniciais de desenvolvimento da audição musical, esse processo de codificação do sistema sonoro tem caráter desdobrado, na medida em que vai sendo exercitado esse processo se reduz, formando-se no homem unidades maiores de audição musical e tornando-se capaz de distinguir e conservar vastos sistemas integrais de melodias musicais. (LURIA, 1979, v.II, p. 91)

Relacionemos essa citação de Luria (1979) concernente à musicalização com a de Vygotsky (2008, p. 157), referente à alfabetização:

[...] a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si; um pouco mais tarde, progride das frases simples para as mais complexas, e finalmente chega à fala coerente, constituída por uma série dessas frases; em outras palavras, vai da parte ao todo.

Os dois pesquisadores apontam como de dinâmica similar as etapas iniciais do desenvolvimento de codificação sonora nos dois processos. O desenvolvimento perceptivo da língua falada inicia-se em uma palavra; o da música, na relação de altura de dois sons. À medida que a percepção vai aumentando e a memória também, outras palavras vão se relacionando às primeiras até formar uma frase significativa. Quando essa frase se completa e adquire um significado, ela passa a ser tratada como uma unidade. No âmbito musical, à medida que outras notas (sons musicais) são percebidas e agrupadas às iniciais, começa a se concretizar uma melodia, ou frase musical, com sentido. Quando apreendida, essa melodia se transforma em uma unidade, ou música, para a criança. Luria (1979, v. II, p. 91), ao tratar da linguagem sonora, entende que “[...] o processo de percepção sonora assegura a codificação dos seus elementos isolados e sua conversão em formas complexas de percepção sonora”.

É possível compreender que a aprendizagem da língua, em determinado momento, segue um caminho que vai da parte em direção ao todo. No que se refere à alfabetização, vai da palavra à frase e, no que se refere à musicalização, das notas musicais à melodia. Quando isso ocorre, a compreensão significativa da criança atribui uma nova função a essa estrutura, passando a tratá-las, a frase e a melodia, como unidades. Para começar a perceber uma estrutura como unidade, a criança precisa desenvolver funções psicológicas que serão usadas para trilhar o caminho inverso e atribuir diferenciação e abstração aos elementos constituintes dessa nova unidade (frase ou música).

Nessa abordagem, tratamos a alfabetização e a musicalização pelo seu cunho sonoro e fonético. Agora discutiremos a sua proximidade em relação ao aspecto semântico dentro das funções psicológicas superiores envolvidas nos processos de abstração e discriminação.

4.2 DESENCONTROS ENTRE ALFABETIZAÇÃO E MÚSICA

Vygotsky (2008) sinaliza que, semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar o significado das palavras e a dividir o seu pensamento em unidades, uma diferenciação que não era percebida por ela no início. Logo, o movimento semântico e o sonoro fonético são opostos e complementares.

É nesse ponto que o problema comparativo da música com a alfabetização no campo da linguagem se estabelece. Trubetzkoy²⁷ (1981, p. 16-17) elenca que “[...] os sons não são elementos puramente físicos, mas psicofísicos por definição [...] o que distingue o fonema do som não é o caráter puramente psíquico, mas antes seu caráter diferencial que faz dele um valor linguístico”. Para o autor, fonema é a menor unidade distintiva na estrutura de uma língua. Ou seja, a linguagem humana possui todo um sistema que determina um processo de percepção sonora e assegura a codificação de seus elementos isolados e sua conversão em formas complexas de percepção sonora. Ainda sobre a linguagem humana, Luria (1979, v.II p. 91) esclarece que ela

[...] dispõe de todo um sistema de códigos sonoros, à base dos quais se constroem os seus elementos significantes: as palavras. Para distinguir os sons do discurso ou fonemas não basta possuir um ouvido agudo; para percebê-los é necessário efetuar um complexo trabalho de discriminação dos indícios essenciais do som do discurso e de abstração dos traços estranhos, secundários para tal distinção. Cada etapa historicamente formada possui um complexo código de traços essenciais, que permitem distinguir o sentido de uma palavra pronunciada; na língua portuguesa esses traços são, por exemplo, as marcas de sonoridade ou surdez das consoantes (sons muitos semelhantes que se distinguem por apenas um destes traços) como, por exemplo “b” e “p”, “d” e “t” que permitem mudar o significado da palavra. Podemos tomar como exemplo a distinção entre palavras como “braça” e “praça”, “bala” e “pala”, “dote” e “pote”. Esses traços sonoros, de significado semântico distintivo, são denominados traços fonemáticos; aqui a essência da captação auditiva do discurso consiste em

27 Nikolay Sergeyevich Trubetzkoy (Moscou, 1890 - Viena, 1938) foi um linguista russo cujos preceitos formaram o núcleo do Círculo de Praga de Linguística Estrutural. Ele é considerado o fundador da morfofonologia. No seu livro *Princípios de Fonologia*, publicado após sua morte, apresenta sua famosa definição de fonema como a menor unidade distintiva na estrutura de uma língua. Esse trabalho foi crucial para que a fonologia e a fonética passassem a ser vistas como duas ciências distintas.

distinguir esses traços da cadeia falada, torná-los dominantes, abstraindo simultaneamente o timbre com o qual são pronunciadas as palavras e a altura do tom que distingue a voz de quem as pronuncia.

Se o ser humano não tiver domínio perceptivo desse sistema fonemático de outra língua, ele não só não entenderá, como também não escutará os sons que o compõem.

Estabelecemos aqui o limite máximo a que este trabalho se propõe a analisar as diferenças e similitudes em relação à alfabetização e à musicalização. É a partir deste momento que passam a se estabelecer algumas diferenças entre os processos e relações com outras áreas do conhecimento.

Na Fonologia, segundo Trubetzkoy (1981) e Luria (1979), o fonema é o elemento básico da linguagem, entendida aqui como a terceira função tratada por Vygotsky (2008), a da comunicação. Ou seja, são aqueles sons que erroneamente representamos por letras, os quais em si mesmos não têm qualquer significado, mas, quando combinados, geram as palavras e, através dessas, carregam sua significação social. Neste ponto, podemos dizer o mesmo das notas musicais (do, re, mi, fa, sol, la, si). Em si mesmas, não têm significados, são apenas sons que vibram em determinadas frequências.

No nível seguinte da linguagem comunicativa, formam-se as frases. Percebemos nitidamente três estágios: do fonema à palavra e da palavra à frase. Embora sob determinado ponto de vista os fonemas possam se parecer às notas musicais, na musicalização não há o estágio das palavras; passa-se imediatamente ao domínio da frase.

Do ponto de vista da linguagem, em Vygotsky (2008), o significado semântico das palavras se dá a partir do domínio significativo da frase, indo da compreensão do todo em direção à parte. Nessa perspectiva, a musicalização também não é contemplada como um processo semântico ou de significação, uma vez que não possui palavra.

Nesta investigação, também estabelecemos associações com o pesquisador Lévi-Strauss²⁸ (1978), o qual, ao pesquisar sobre as bases comuns entre significado e mito e suas relações com a formação do pensamento científico, estabeleceu uma relação entre mito, linguagem e música. Tal relação poderá ser uma alternativa para esse problema na similitude entre alfabetização e música. O autor, baseando-se na comparação de fonemas com notas musicais, analisa que

[...] agora pode-se comparar a mitologia quer com a linguagem, quer com a música, mas há uma diferença: na mitologia não há fonemas; os elementos básicos são as palavras. Assim, se se tomar a linguagem como um paradigma, é constituído por, em primeiro lugar, fonemas; em segundo lugar, palavras; em terceiro lugar, frases. Na música há o equivalente aos fonemas e o equivalente às frases, mas falta o equivalente às palavras. No mito há um equivalente às palavras, um equivalente às frases, mas não há equivalente para os fonemas. Há, portanto, em ambos casos, um nível que falta. Se tentarmos entender a relação entre linguagem, mito e música, só o podemos fazer utilizando a linguagem como ponto de partida, podendo-se depois demonstrar que a música, por um lado, e a mitologia, por outro, têm origem na linguagem, mas que ambas as formas se desenvolveram separadamente e em diferentes direções: a música destaca os aspectos do som já presentes na linguagem, enquanto a mitologia sublinha o aspecto do sentido, o aspecto do significado, que também está profundamente presente na linguagem. (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 48).

A abordagem dada por Lévi-Strauss (1978) nos leva direto ao encontro com os estudos linguísticos como um campo possível de fornecer subsídios para a continuação desta investigação. Porém, o que podemos observar é que essa tentativa de entendimento acaba por fragmentar o objeto de estudo da musicalização e da alfabetização, privilegiando, assim, uma compreensão dos elementos individuais que não necessariamente guardam unidades significativas do todo, aqui, a significação em música. Neste caso em específico, o foco seria a concreticidade da linguagem como forma, expressão e comunicação.

28 Claude Lévi-Strauss (Bruxelas 1908 - Paris 2009) foi um antropólogo, professor e filósofo francês. É considerado fundador da Antropologia Estruturalista em meados da década de 1950 e um dos grandes intelectuais do século XX. Desde seus primeiros trabalhos sobre os povos indígenas do Brasil, que estudou em campo, no período de 1935 a 1939, e a publicação de sua tese *As estruturas elementares do parentesco*, em 1949, publicou uma extensa obra, entre elas uma tetralogia, as *Mitológicas*, dedicada ao estudo dos mitos.

4.3 POSSIBILIDADES...

Se buscarmos uma abordagem da diferenciação entre significado e sentido em Vygotsky (2008), poderemos nos manter em uma base mais sistêmica que envolve a linguagem em todas as suas funções e o próprio desenvolvimento do humano, apontando possibilidades para a continuidade desta pesquisa. Em se tratando do significado das palavras, Vygotsky (2008) entende que ele é uma generalização ou conceito que surge com um fenômeno do pensamento construído pela coletividade. Complementando, Luria (1986) indica que o significado é um sistema de relações que se formou no processo histórico-social da humanidade e está condensado na palavra. Quando esta é assimilada, domina-se a experiência social em diferentes graus de compreensão individual. Dessa forma, o significado é uma formação dinâmica atrelado ao funcionamento do pensamento.

O sentido, segundo Luria (1986, p. 45), é o “significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces; está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados”. Assim, pode-se entender que ele varia de pessoa para pessoa e se configura de acordo com a situação.

[...] a mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito. (LURIA, 1986, p. 45).

Segundo Wazlawick (2007, p. 108), “o sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva (emoções e sentimentos) por parte do sujeito”.

Logo, o significado da palavra é enriquecido com o acréscimo dos sentidos procedentes do contexto, os quais mudam de um sujeito para outro e mudam também no mesmo sujeito em diferentes tempos e situações.

Vygotsky (1992, p. 276), utilizando das pesquisas de Paulhan²⁹,

[...] afirma que o sentido da palavra é complexo, fluido e está em mudança permanente. De alguma maneira ele é único para cada consciência e para uma consciência individual em circunstâncias diferentes. Nesse aspecto, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra adquire sentido numa frase. A frase em si mesma adquire sentido porém no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, e o livro no contexto dos trabalhos escolhidos do autor. Finalmente, o sentido da palavra é determinado por tudo o que na consciência está relacionado com aquilo expresso na palavra.

Segundo Rey (2007), nesta época, Vygotsky (1992) estava tendendo a compreender a psique como um sistema que teria, em suas bases, unidades que reproduziriam em si mesmas as características do todo.

Em outras palavras, ele estaria gestando um tipo de unidade psíquica envolvida com uma compreensão sistêmica da personalidade. Para fundamentar essa interpretação, Rey (2007) cita Luria, no epílogo das *Obras Escolhidas de Vygotsky* (1987) publicadas em inglês:

Não é só o sentido que está além da palavra. O sentido não é o elemento final dessa cadeia. Além da palavra estão as expressões dos objetivos e os motivos. Além da palavra estão os afetos e as emoções. Sem a exploração das relações da palavra com o motivo, a emoção e a personalidade, a análise do problema de “Pensamento e Linguagem” fica incompleto. (VYGOTSKY, 1987, p. 369 *apud* REY, 2007, p.157).

Logicamente, Luria estava se referindo à parte final das pesquisas de Vygotsky, as quais, segundo Rey (2007), ainda não foram traduzidas do russo. Nesse sentido, o autor cita Vygotsky (1984, p. 328 *apud* REY, 2007, p. 162):

No processo da vida socioeterna [...] as emoções entram em novas relações com outros elementos da vida psíquica, novos sistemas aparecem, novos conjuntos de funções psíquicas; unidades de uma ordem superior emergem, governadas por leis especiais, dependências mútuas e formas especiais de conexão e movimento.

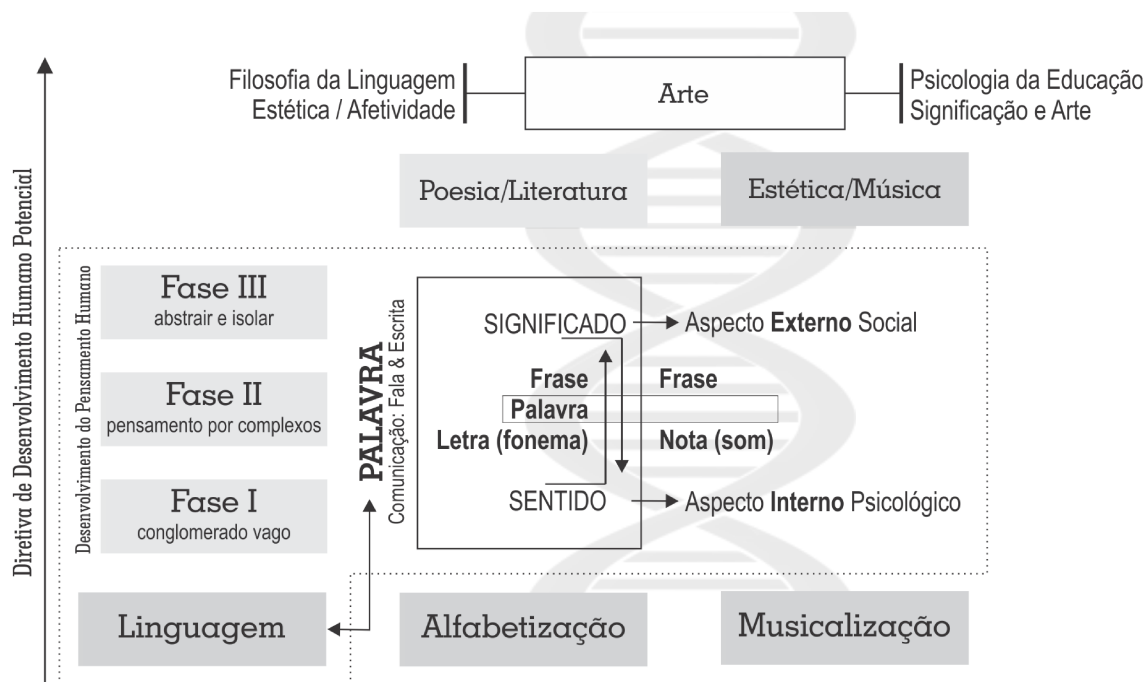
29 Frederic Paulhan (1856-1931) foi psicólogo francês. Ocupou-se das questões da psicologia dos processos cognitivos (concretamente, do pensamento, da memória e da linguagem) e da psicologia dos afetos.

Assim, podemos compreender que sentido e significação, na obra de Vygotsky, tendem a não ser apenas categorias, mas possíveis unidades de entendimento da personalidade, abrangendo as emoções e a afetividade. Na ligação entre a afetividade e as emoções que dá origem a novas funções psíquicas, podemos chamar a atenção para o papel da arte, a qual, segundo Vygotsky (1999), não serve apenas para alterar o humor imediato dos indivíduos. A esse respeito, Barroco (2014), comentando a referida obra de Vygotsky (1999), menciona que a arte

[...] objetiva sentimentos e outras potencialidades humanas. Ela é capaz de provocar alterações no psiquismo dos sujeitos. Ela propicia-lhes nova organização psíquica, o que possibilita a cada um a elevação à condição de indivíduo particular, organismo até certo ponto simplista e fruto da evolução natural, à de gênero humano universal. Neste caso, a arte encontra-se em condição de síntese entre o biológico e o cultural, contendo em si o conjunto das características humanas mais complexas, construído ao longo da história por meio do trabalho e da atividade. Neste sentido, a arte pode ser entendida como produto cultural, mediador entre o indivíduo e o gênero humano. Ou seja, quem a produz nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos. No entanto, tal apropriação não é mecânica ou passiva. É necessário que se dê a mediação das relações sociais junto ao fruidor, de modo que nele sejam projetados os movimentos que a arte suscita. Tais relações sociais podem ser planejadas e executadas por diferentes mediadores, como o professor, que ensinaria o complexo sistema teórico e histórico dos signos estéticos; pelo psicólogo, o qual poderia usar a arte como ferramenta para promover desenvolvimento de diferentes funções psicológicas e da própria personalidade; bem como, conforme o próprio Vigotski (1999) anuncia, pelo crítico de arte, cuja explicação teórica do que foi produzido pode conduzir à melhor apropriação da obra. (BARROCO, 2014, p. 23).

As aproximações, os distanciamentos e as perspectivas nos processos de alfabetização e da música entendidos como linguagem podem ser observados na Figura 15, a seguir.

Figura 15 – Síntese e perspectivas das relações entre alfabetização e musicalização



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Observamos que o desenvolvimento do pensamento humano passa por fases bem definidas, porém não lineares, e que a palavra é o mediador desse desenvolvimento. A palavra é entendida como uma unidade significativa da linguagem interna e externa do indivíduo. O aspecto interno tem relação com o sentido que o indivíduo atribui a ela, e o aspecto externo comunicativo associa-se ao significado construído coletivamente.

Na criança, o sentido e o significado têm movimentos contrários e complementares: o sentido é construído do fonema à frase, enquanto o significado da palavra inicia-se na frase, como uma unidade que proporciona a possibilidade da significação das partes, neste caso, as palavras. No processo de musicalização, o processo de aprendizagem da criança se processa de forma semelhante, indo da percepção dos sons até a apropriação de uma frase melódica e do conjunto de frases à unidade música. Porém, na dinâmica da linguagem, o processo de significação ocorre em função da palavra. Como a música não apresenta essa fase, o processo de significação deve ser analisado de forma a englobar outros elementos

e, conseqüentemente, serem formadas outras unidades significativas de análise. Nas últimas pesquisas de Vygotsky (1987), ele buscava a compreensão dessas unidades, envolvendo a busca do sentido através das relações com a afetividade, as emoções e a arte.

Pode-se afirmar que a música e alfabetização se afinam e desafinam em relação ao ponto sob o qual são observadas. São processos que ocorrem em espiral, porque, uma vez que o indivíduo assimilou determinada compreensão acerca do processo, seja musical ou alfabético, na próxima vez que tiver contato com o mesmo conteúdo, aprofundará suas relações e percepções, se existir sentido a ele.

A alfabetização e a música podem ser ilustradas por um sistema semelhante à representação do ADN pela Biologia, como um sistema de dupla hélice ligado por pontes de hidrogênio: se observadas em duas dimensões, os dois processos se aproximam e se distanciam harmonicamente. Vê-se isso na dinâmica histórica dos processos, que eram valorizados um em relação ao outro na medida proporcional em que eram valorizadas ora a razão ora a emoção, uma em detrimento da outra. Por outro lado, se observadas em três dimensões, percebemos que ambas nunca se tocam, pois são campos de conhecimento distintos ligados, neste caso, pela ponte da linguagem na perspectiva histórico-cultural. Isso possibilita um campo de pesquisa comum, uma vez que proporciona uma compreensão mais sistêmica das nuances envolvidas no processo de ensino-aprendizagem com vistas ao desenvolvimento do humano.

No momento que a arte, a afetividade e as emoções se tornam responsáveis pelo desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores, entendemos que o processo de significação da música pode estar ali contido. Isso porque a emoção e a afetividade, equilibradas com a racionalidade, também são os fatores preponderantes de sentido na alfabetização e na musicalização.

É com essas novas configurações que se inauguram novas possibilidades e dimensões para o desenvolvimento e a continuidade desta pesquisa. Este trabalho iniciou elencando os traços que diferenciam cognitivamente os seres humanos dos animais e, agora, aponta uma direção para o entendimento da relação entre

alfabetização e música no horizonte da contribuição individual do ser humano à sociedade.

A arte é o social em nós, e o se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. [...] O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Encerra-se assim o terceiro movimento desta *sonata textual*. Na música ocidental do classicismo as músicas normalmente acabam na tônica³⁰, resolvendo todas as tensões conduzidas no decurso da obra. Neste texto deixa-se a sensação de algo inacabado uma vez que na própria estruturação do mesmo se admite interpretações adicionais pela parte do leitor, em especial a partir dos elementos gráficos elaborados. Porém, sob determinada perspectiva também se conclui um período de compreensão das categorias pesquisadas. Fez-se um movimento iniciando pelo aprofundamento das relações que o construto sociocultural infere ao indivíduo influenciando no seu desenvolvimento psíquico. E, se conclui no momento que fornece ao indivíduo uma possibilidade deste, por meio da arte, de influenciar a sociedade. Na sequência as considerações finais farão um retrospecto dos principais pontos nos que se concretizaram nas mudanças de olhares em relação ao objeto e suas relações, pelo próprio movimento de mudança do pesquisador.

30 Tônica em música se relaciona ao primeiro grau de uma escala ,ou sequencia de notas. Tem um caráter de repouso e estabilidade. (KENNEDY, 1994).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um tanto difícil iniciar o processo de conclusão ou inconclusão de uma pesquisa quando esta abriu mais possibilidades e horizontes do que trouxe respostas. O objetivo inicial foi, através das categorias de linguagem, letramento, cognição, música e seus possíveis relacionamentos, remeter à busca das relações possíveis entre os processos de alfabetização e musicalização. Estas, como categorias, ficaram delimitadas pela perspectiva da linguagem. À medida que a pesquisa foi se desenvolvendo e a compreensão dos dois processos foi aprofundada, novas percepções foram apreendidas. Nesse decurso, os campos de alfabetização e música se mostraram distintos e apaixonantes, cada um a sua maneira.

O desenvolvimento do humano no indivíduo se tornou a linha de pensamento que manteve a direção do olhar na seleção dos conhecimentos necessários para promover uma aproximação desses campos distintos de conhecimento em uma base comum, a da linguagem. Tendo o materialismo histórico dialético como fundamentação comum aos pesquisadores consultados, foi necessário estruturar um meio para expor a argumentação de forma coerente e que, de alguma maneira, articulasse a música e a alfabetização.

Em dado momento das leituras, surgiu a ideia de estruturar o texto a partir da forma musical da sonata. A forma sonata é a que melhor expõe dialeticamente os temas musicais. Assim, em uma perspectiva macroscópica deste trabalho, teve-se a intenção de mostrar o que foi pesquisado e publicado na área sobre os temas nas categorias fundantes, expondo as particularidades de cada um deles e elencando pontos de aproximação, distanciamento e possibilidades de pesquisa nas suas relações. O conjunto de três elementos que se relacionam passou a ser a unidade significativa dessa dinâmica textual, entendida pelos três movimentos musicais ou capítulos do texto: a exposição de um tema, depois a exposição de um segundo tema e, em seguida, a síntese dos dois temas anteriores. Em uma perspectiva microscópica, na estrutura dos capítulos, teve-se o cuidado de observar esse movimento dialético também. O primeiro movimento ou capítulo foi composto da

análise quantitativa, qualitativa e da síntese do conteúdo abrangido na revisão de literatura. O segundo movimento envolveu os três campos do conhecimento: a alfabetização, a música e o encontro na linguagem. O terceiro movimento também conteve três partes: aproximações, distanciamentos e possibilidades.

A dinâmica que o trabalho de pesquisa desenvolveu, dentro da perspectiva histórico-cultural, foi o sentimento de inconclusão. Uma vez que o pesquisador passa a internalizá-lo, o conhecimento desenvolvido com a pesquisa é como uma impressão digital do tempo em que ela foi feita. No processo da pesquisa, ocorreram mudanças drásticas no pesquisador e na forma de perceber o objeto de pesquisa, na direta proporção em que mais autores se aproximavam do diálogo.

À medida que se desvelaram múltiplos caminhos de entendimento de cada um dos campos de conhecimento e processos de ensino-aprendizagem, passaram-se a usar mapas conceituais como ferramentas de síntese. Estes tiveram a função de privilegiar a compreensão da relação entre os elementos estudados, para que cada leitor tenha um papel de coautor ao observar as representações gráficas e contrastar as descrições que levaram à criação desses modelos. Todo leitor tem suas particularidades e uma história de desenvolvimento única, as quais, por sua vez, possibilitam múltiplas interpretações do mesmo fenômeno. É por isso que se justifica o uso das representações por mapas conceituais.

Percebemos que as pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem em música no Brasil relacionados à psicologia histórico-cultural ainda estão na fase inicial. Muito trabalho existe a ser feito na direção de sua compreensão. Nessa linha de pensamento, abordaremos algumas reflexões e perspectivas que se tornaram possíveis a partir do caminho percorrido nesta pesquisa.

A alfabetização mostrou-se um fenômeno multidimensional que envolve características linguístico-culturais que afetam o âmbito da leitura e da escrita; a pluralidade de códigos e linguagens e tecnologias; os modos de ler e escrever, no sentido de domínios dos códigos de interpretação; e os diferentes graus de compreensão e uso prático que cada um dos itens citados admite. Segundo Frago (1993), nas sociedades atravessadas pelas tecnologias eletrônicas da palavra e da explosão do audiovisual, qualquer linguagem é mais sobre informação trivial do que

instrumento de comunicação. Nelas, a fala é ruído, a escrita é mais objeto visual do que legível, e o ruído asfixia tanto a escuta como o silêncio. O desafio está posto em todas as dimensões em que a alfabetização se apresenta. Embora os processos sejam um produto social, no seu embrião gesta uma possibilidade de mudança dessa realidade que é presente, pois não está posta como definitiva, admite inferências na sua estrutura interna e, conseqüentemente, sugere mudança.

Na análise histórica da música, observa-se a sua presença constante, ora mais ou menos valorizada em decorrência das demandas histórico-sociais. Mas, de uma forma geral, a música esteve ligada ao entretenimento, e não necessariamente direcionada ao desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento, emoções e afetividade. Na atualidade, a percepção do objeto musical reproduz ainda uma excessiva proximidade do indivíduo. Essa proximidade, segundo Gainza (1988), torna difícil o afastamento necessário para permitir a observação e a descrição. Se não se pode descrever o que se escuta musicalmente é porque o indivíduo não consegue localizar longe de si o objeto, e este, por se encontrar muito perto, não se deixa perceber como objeto autônomo, parecendo, assim, algo etéreo, abstrato. Aqui percebemos o quanto a educação musical necessita de desenvolvimento em relação ao processo de alfabetização, o qual já possui objetos muito melhores delineados em relação aos processos e funções psicológicos e cognitivos envolvidos.

A categoria linguagem tornou-se a base comum nos processos e funções psicológicos superiores envolvidos nas alfabetizações. Fica nítido o caminho em direção à compreensão progressiva do desenvolvimento do humano pelos pesquisadores Vygotsky (2008) e Luria (1979), partindo das funções psicológicas básicas que temos em comum com os animais; às superiores de ordem sociocultural, as quais, em um primeiro momento, nos diferenciam deles; e às funções psicológicas de ordem artística, que possibilitam a humanidade alcançar níveis ainda mais sofisticados ou complexos de compreensão da realidade. A perspectiva das funções psicológicas de ordem artística é da última fase da vida de Vygotsky, quando o pesquisador começou a entrar no campo da afetividade e do estudo das emoções. Aqui um novo campo investigativo se desdobra e pode

envolver em uma base comum a manifestação do processo de alfabetização nos níveis da literatura e da poética, vinculados à música na análise das relações entre seus elementos fundamentais (melodia, ritmo e harmonia).

No campo educacional, percebe-se a necessidade de investigação da relação entre ensino e aprendizagem, focando os aspectos comuns entre alfabetização e musicalização na formação de professores generalistas na educação básica. Observada empiricamente e, então, passível também de investigação, a música ainda reside na mentalidade dos educadores como uma entidade com características quase humanas.

Nas palavras de Gainza (1988, p. 60),

Como no amor, o amante inseguro necessita sentir-se atraído, procurado, desejado por seu parceiro para ousar a aproximação com a mínima garantia de que não será recusado. Assim, certas pessoas confundem-se com a música e não percebem que ela não dá pontapés, nem sequer responde a caras feias – coisas que podem acontecer nas relações humanas.

Ainda segundo a autora, espera-se pela inspiração, que a música chame as pessoas, as seduza, as conquiste, pois a acomodação as impede de assumir a parte ativa dessa relação. Na outra extremidade se situa o aluno, o qual, pela forma de condução do processo de ensino-aprendizagem, pode reproduzir essa percepção ou ser induzido a posicionar-se diferentemente.

Chega-se aqui, ao final de um trabalho investigativo, com a sensação de insaciedade. Não que se objetivasse esgotar o assunto (a maturidade atual impossibilita cogitar isso), mas há uma insaciedade que a mudança proporciona. Referenciando a #epígrafe da dissertação#, após o caminho percorrido, o rio não é mais o mesmo, e eu já sou outro. Nessa perspectiva, visualizo a possibilidade de refino e reelaboração e o acréscimo de algumas ideias a esta obra. E, em se tratando de um processo dialético, isto não é apenas uma opção.

Por último, o exame das relações entre alfabetização e musicalização assinalou que ambas não podem ser confundidas como sendo apenas um mero código de significação dentro da linguagem, esteja ele ocorrendo no mundo social ou interior. É possível que ambas, levadas ao estado da arte, se transformem em

brechas na preponderância semântica que restringe o significado das palavras. E talvez venham a ser o caminho que possibilite, depois de certo desenvolvimento alcançado, o retorno da palavra a uma nova cadeia de significados, passando novamente pela ambiguidade, agora em outro nível de compreensão.

A aproximação feita entre alfabetização e música, desde que seja aprofundada, debatida e criticada, poderá fomentar possibilidades de valorização conjunta nesses dois processos dentro da educação. Isso poderá repercutir principalmente na educação musical, que raramente se debruça com profundidade suficiente sobre as questões fundamentais de música na educação. Esse movimento, segundo Barbeitas (2007), pode ser comprovado pela facilidade com que certos modismos são incorporados ao discurso em defesa da educação musical, como, por exemplo: a música auxilia no aprendizado da matemática; crianças que aprendem música apresentam melhor rendimento na escola; entre outros. Independentemente da comprovação científica, o que caracteriza esses modismos é a destinação da música como meio para alcançar determinado fim.

Nessa concepção, é evidenciado um distanciamento da música do fato de que ela é uma construção social humana que, através da arte, possibilita levar a sociedade a perceber a realidade de outras formas. Este já deveria ser motivo suficiente para alavancar o debate da inserção da música no processo educacional e de alfabetização. Por excelência, a música constitui o sentido pela via da escuta, estruturando a dimensão sonora e auditiva, elementos esses que atualmente, na sociedade, são deixados em segundo plano em relação às percepções visuais.

A tensão existente entre os campos de alfabetização e musicalização poderá ser amenizada a partir da produção de conhecimentos sobre as duas áreas, localizando os esforços em bases de conhecimento comuns a ambos, possibilitando ao pedagogo o ingresso em um relacionamento mais significativo, fecundo e apaixonante. A este respeito, cabe a investigação nos currículos dos cursos de formação de professores sobre o que já está sendo construído quanto ao desenvolvimento dos órgãos dos sentidos nos alunos e suas relações e quanto a maneira com que essas relações influenciam as diferentes alfabetizações.

Por fim, pode-se afirmar que a alfabetização e a música compartilham, muitas vezes, o mesmo espaço e podem ser entendidas por suas semelhanças no campo da linguagem, e não apenas pelas especificidades que as separam. Assim, o desconforto da entrada da consciência na zona de desenvolvimento potencial sentido quando professores em formação são expostos ao campo do conhecimento musical pode ser amenizado. Nietzsche (2002, p. 42) sintetizou essa dinâmica de aprendizagem:

Eis o que nos acontece em música: primeiro é preciso aprender a ouvir de alguma maneira um tema, um motivo, é preciso percebê-lo, distingui-lo, isolá-lo e limitá-lo em uma vida própria. Depois é preciso algum esforço e boa vontade para suportá-lo malgrado sua estranheza, ser paciente com seu aspecto e expressão, e benevolente com sua esquisitice. Chega enfim um momento em que nos acostumamos a ele, esperamos por ele, sentimos que nos faria falta se não aparecesse; e agora ele continua a nos compelir e encantar inexoravelmente até que nos tenhamos tornado seus humildes e enlevados amantes que do mundo nada desejam de melhor que ele e ele somente. Mas isso não nos acontece apenas com música. É assim também que aprendemos a amar todas as coisas que amamos agora. [...] até aqueles que amam a si mesmos o terão aprendido por essa via; não há outra. O amor, também, tem que ser aprendido. (NIETZSCHE, 2002, p.42)

Se o conjunto das informações, do conhecimento, das relações e das reflexões abordadas nesta dissertação conseguir incitar estes e outros debates, então ela terá alcançado seu papel.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Filosofia da nova música**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

ARIES, P. **História Social da criança e da família**. 2.ed. Rio: TLC, 1981.

AZEVEDO, Patricia Bastos de. **História ensinada: produção de ensino em práticas de letramento**. (Tese no Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BAGATIN, Thiago Souza. **Alfabetização em foco: uma análise do método fônico e sua ascensão no cenário nacional**. (Dissertação em Educação) Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2012.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBEITAS, Flavio. **A música habita a linguagem: Teoria da música e noção de musicalidade na poesia**. (Tese em Estudos Literários) Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2007.

BARBOSA, Ana Flávia Miranda. **A importância do letramento emergente no processo de alfabetização: em foco o primeiro ano do ensino fundamental**. (Dissertação em Educação). Área de Concentração: Linguagem e Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n.; 2012.

BARROCO, S. M. S. & SUPERTI, T. **Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano**. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31. 2014.

BRANDT, Ana Luisa. **Sentidos da escrita nas linguagens das crianças**. (Dissertação em Tecnologias e Linguagens na Educação) Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC – Santa Cruz do Sul, 2011.

BORUCHOVITCH, Evely. SOUZA, Nadia Aparecida de. **Mapas conceituais e avaliação formativa:** tecendo aproximações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 795-810, set./dez. 2010

BURGARELLI, Cristóvão Giovani. **Desejo de encadear letras.** Educ. rev., Belo Horizonte , v. 25, n. 1, p. 229-238, Apr. 2009 .

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia de professores.** 5Ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2012

CASTRO, Flávia da Silva. **Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?** (Dissertação em Educação) Faculdade de Educação, Pós- graduação em Educação, PUCRS, 2010. Porto Alegre, 2010.

CORREIA, Marcos Antonio. **A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação.** Educ. rev., Curitiba , n. 36, p. 127-145, 2010 .

CORREIA, Mônica F. B. **Indeterminação, multidimensionalidade e relevância do processo de Construção de significados.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 2, p. 251-258, abr./jun. 2009

ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Elogio del analfabeto.** Diario El País. Publicado em 08 de Fevereiro de 1986. Disponível em:
http://elpais.com/diario/1986/02/08/opinion/508201208_850215.html

EUGÊNIO, Mayra Lopes. ESCALDA, Júlia. LEMOS, Stela Maris Aguiar. **Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música:** produção de conhecimento nacional e internacional. Rev. CEFAC vol.14 no.5 São Paulo Set./Out. 2012.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes palavras e textos.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Alvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Por dentro da matriz**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 16, 83-94, mar. 2007.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução Orlando Neves. Lisboa. Editora Ulisseia, 1959.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Reflexão e Ação** – Revista do Departamento de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc. Volume 22, nº1 – Jan- Jul 2014. Editora: EDUNISC, Santa Cruz do Sul – 2014.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. Ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUBINI, Enrico. **Estética da música**. Trad. Sandra Escobar. Gráfica de Coimbra, 2008

GAINZA, Violeta H. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GALTUNG, Johan. **“Literacy, Education, and Schooling— For What?” A Turning Point for Literacy**. Ed. Leon Bataille. New York: Pergamon Press, 1976. 93-105. in GRAFF, 1994 p.52).

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLÓRIA, Julianna Silva. **Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo**. (Tese - Faculdade de Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG/FaE, 2011.

GOODY, Jack. **A domesticação da mente selvagem**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HANSLICK, Eduard. Do Belo Musical. **Um Contributo para a Revisão da Estética da Arte dos Sons**. Trad. Artur Morão. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, **Cursos de Estética, volume III**. Tradução Marco Aurélio Werle, Oliver Tolle; consultoria Victor Kmoll. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2002.

KENNEDY, M. **Dicionário Oxford de Música**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LANG, H. **Music in Western Civilization**. London: J.M. Dent, 1941.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Trad. Antônio Marques Bessa. Lisboa, Edições 70, 1978.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Fernanda Barão. Lisboa: Editions La Découverte, 1990

LURIA, Alexander R. **Curso de psicologia geral**. v. I, II, III e IV, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Alexander R. **O desenvolvimento do significado das palavras na ontogênese**. In: Luria, A. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986, p. 43- 56.

MARREIROS, Regina Sodré Almeida. **Dos métodos de alfabetização às práticas dos professores:** um percurso a ser desvelado. (Dissertação em Educação) Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. ~2.ed.- São Paulo : Expressão Popular, 2008.

MECACCI, Luciano. **Conhecendo o cérebro.** São Paulo: Nobel, 1987.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas-1948.** São Paulo, Martins Fontes, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência.** Curitiba: Hemus, 2002.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra.** Trad. Endi Abreu Dobranszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PACOMIO, Luciano (Ed.). **Lexicon: Dicionário Teológico Enciclopédico.** São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Cacia Linhares. **Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 17, n. 2, p. 277-286, abr./jun. 2012

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo, sonho e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINO, A.. **Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural.** Temas em Psicologia, 2, 1995. p. 31-40.

QUINTANA, Mario. **A vaca e o Hipogrifo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

RÉ, Alessandra Del. HILÁRIO, Rosângela Nogarini. VIEIRA, Alessandra Jacqueline. **Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente.,** São Paulo, 7 (2): Bakhtiniana, p.57-74, Jul./Dez. 2012.

RICOER, P. **Da interpretação. Ensaio sobre Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1978

REY ,Fernando González. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. Psicologia da Educação Ed., São Paulo, 24, 1º sem. de 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a Origem das Línguas**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. 3Ed - Campinas, SP Editora da Unicamp, 2008

SLOBODA J. A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Londrina: EDUEL, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da abem no contexto da lei nº 11.769/2008**. Rio de Janeiro UFRJ, 2012.

SOUZA, Abda Alves Vieira de. **Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas**. (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – Recife, 2010.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. Ed.: Moderna. São Paulo:, 2003.

TRUBETZKOY , N. S. **A fonologia atual**. T rad. R. A. FIGUEIRA. In: DASCAL, M. (org .). **Fundamentos metodológicos de linguística. Fonologia e sintaxe**. V. 2. Campinas: 1981, p. 15-35.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y palabra**. Em Obras escogidas II. Madrid: Visor Distribuciones. 1992.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, Henry. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WATANABE, Maria Kyoko Arai. **A construção da representação gráfica da música da criança** : estudo de caso. (Dissertação em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação – Londrina, 2011.

WAZLAWICK, Patrícia. CAMARGO, Denise de .MAHEIRIE, Kátia. **Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 1, jan./abr. 2007, p. 105-113

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo - Companhia das letras, 1989.